

TÜBA-HER

Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

2024
2

Cilt / Volume 14 | Sayı / Issue 2 | Ağustos / August 2024

ISSN 2146-796X

- Evaluation of the Psychometric Properties of Scales to Measure Student Satisfaction Used as Indicator of Service Quality in Higher Education in Türkiye
- Türkiye’de Pazarlama Bilim Alanındaki Öğretim Üyelerinin Profillerinin İncelenmesi
- Üniversite Öğrencileri Arasında Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) ile Yalan Haber Paylaşımı Arasındaki İlişkide Sosyal Medya Kullanımının Aracılık Rolü
- Social Media Use of Higher Education Students in the Earthquake Disaster
- Akademisyenlerce Okullarda Yürütülen Bilimsel Araştırmaların İzin ve Etik Kurul Onay Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması
- Health Sciences Graduate Students’ Views on Postgraduate Education and Academic Procrastination.
- Küresel Rekabette Yükseköğretimin Artan Önemi: Türkiye ve Diğer OECD Ülkeleri Üzerine Panel Eşbütünleşme Analizi
- The Effect of Nepotism Perception on Career Anxiety of University Students and New Graduates: A Multiple Group Analysis
- Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı
- Lisansüstü Eğitimde Danışman Yitimi: Bir Kanadı Kırık Garip Boşluklara Düşmüş Öğrenciler
- Üniversitenin Misyonu
- Editöre Mektup



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org

Tanım

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

Amaç ve Hedef

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

Dizinler/Veritabanları

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

Telif Hakları

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

Yayın Etiği

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

Yayın Künyesi

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

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Doç. Dr. Cem Korkut

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

26 Haziran 2004 tarih ve 5187 sayılı Basın Kanunu gereğince yerel süreli yayın türünde sınıflanan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanmaktadır (Copyright © 2024, TÜBA).

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

Asit içermeyen kağıda basılmıştır / Printed in Türkiye on acid-free paper (Ağustos / August 2024).



Description

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

Aim and Scope

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

Abstracted/Indexed

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

Copyright

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

Publication Ethics

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

Publication Info

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

Managing Editor: Assoc. Prof. Dr. Cem Korkut

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

Due the Press Law of Turkish Republic dated as June 26, 2004 and numbered as 5187, this publication is classified as a local periodical. Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) is published by Turkish Academy of Sciences (TÜBA) (Copyright © 2024, TÜBA).

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



İmtiyaz Sahibi / Owner

Türkiye Bilimler Akademisi adına:
TÜBA Başkanı
Muzaffer Şeker

Kurucu Onursal Editör / Founder Honorary Editor

Yunus Söylet
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul

Başeditör / Editor-in-Chief

Ömer Demir
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Ankara

Editörler / Editors

Muzaffer Elmas
Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi,
Kocaeli

Recep Öztürk
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Salih Murat Akkın
SANKO Üniversitesi, Gaziantep

Metin Toprak
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Kevser Çınar
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Cem Korkut
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Burak Önal
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Harun Serpil
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Mürsel Doğru
Milli Savunma Üniversitesi, İstanbul

Teknik Sekreteryası / Technical Secretariat

Cansu Toprak
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Metin Ensar Polat
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Ali Buğra Ergin
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Acar
İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Muhammet İrşadi Aksun
Koç Üniversitesi, İstanbul

Sener Aktürk
Koç Üniversitesi, İstanbul
Yusuf Alpaydın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Meliha Altunışık
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Mehmet Emin Aydın
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mehmet Barca
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

Ronald Barnett
Londra Üniversitesi, (Em.), Londra, İngiltere

Yıldız Bayazıtöğlü
Rice Üniversitesi, Houston, TX, ABD

Abdulbari Bener
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Zulfiqar Ahmed Bhutta
The Aga Khan Üniversitesi, Karacı, Pakistan

Pınar Bilgin
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi,
Ankara

Mehmet Bulut
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
İstanbul

Cihad Demirli
MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı,
Ankara

Adil Denizli
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

İbrahim Dincer
Ontario Üniversitesi, Ontario, Kanada

Tuncay Döğeroğlu
Eskişehir Teknik Üniversitesi, Eskişehir

Mehmet Durman
Beykoz Üniversitesi, İstanbul

Halil Eksi
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Şefika Şule Erçetin
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kadriye Arzum Erdem Gürsan
Ege Üniversitesi, İzmir

Bayram Zafer Erdoğan
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

İlkay Erdoğan Orhan
Gazi Üniversitesi, Ankara

Nihat Erdoğan
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Ahmet Gül
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul

Wael B. Hallaq
Columbia Üniversitesi, New York, NY, ABD

Gabor Hamza
Eotvos Lorand Üniversitesi, Budapeşte,
Macaristan

Mustafa Sinan Kaçalın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Emin Kansu
Hacettepe Üniversitesi (Em.), Ankara

Muhsin Kar
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Engin Karadağ
Akdeniz Üniversitesi, Antalya

Firdevs Karahan
Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Yüksel Kavak
TED Üniversitesi, Ankara

Hasan Fahrettin Keleştemur
Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Aysegül Komsuoğlu Çıtırptıoğlu
Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul

Ömer Küçük
Emory Üniversitesi, Atlanta, GA, ABD

Hasan Mandal
TÜBİTAK, Ankara

Önder Metin
Koç Üniversitesi, İstanbul

Süphan Nasır
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Basarab Nicolescu
Ulusal Bilimsel Araştırmalar Merkezi,
Paris, Fransa

Mehmet Akif Öztürk
Gazi Üniversitesi, Ankara

Necati Polat
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

F. Jamil Ragep
McGill Üniversitesi, Montreal, Kanada

Daniel P. Resnick
Carnegie Mellon Üniversitesi, Pittsburgh,
PA, ABD

Mustafa Safran
Gazi Üniversitesi, Ankara

Jamil Salmi
Dünya Bankası, Washington DC, ABD

Ali Sinağ
Ankara Üniversitesi, Ankara

Mustafa Solak
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Mustafa Sözbilir
Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Candan Tamerler
Kansas Üniversitesi, Lawrence, KS, ABD

Ekrem Tatoğlu
İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul

Jandhyala B. G. Tilak
Sosyal Gelişim Kurulu, Yeni Delhi,
Hindistan

Zeliha Koçak Tufan
Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müşavirliği,
Washington DC, ABD

Hasan Tutar
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Bolu

Sibel Aksu Yıldırım
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Akiyoshi Yonezawa
Tohoku Üniversitesi, Sendai, Japonya

Ahmet Nuri Yurdusev
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

İsimler soyadı sırasına göre yazılmıştır.

► Yazı Değerlendirme Süreci

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

► Kapsam

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

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

Dergide yer alan bölümler aşağıdaki gibi sınıflanmaktadır:

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

Yükseköğretim Dergisinin kapsamı genel olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

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

► Yazıların Hazırlanması

TÜBA-Yükseköğretim Dergisinde yayınlanacak yazıların hazırlanmasında, aşağıdaki kurallar dışında, sosyal bilimler alanında yaygın kullanılan Amerikan Psikologlar Birliği'nin (APA) önerdiği ortak kurallar (APA 7) geçerlidir (www.apastyle.org). Yazılar 21x29.7 cm (A4) boyutundaki sayfaya, kenarlardan 2.5 cm boşluk bırakacak şekilde, 10,5 punto Times New Roman karakteriyle, çift aralıklı, sola blok şeklinde olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak metinlerin (başlık sayfası hariç), kaynak listesi ile tablo ve şekil/resim altı yazıları dahil 25 sayfayı geçmemesine özen gösterilmelidir.

Yazılarda bulunması gereken bölümler sırası ile şunlardır:

Sayfa 1 – Başlık sayfası (Bu sayfa ayrı bir doküman olarak sisteme yüklenmelidir.)

Sayfa 2 – Türkçe Başlık, Özet ve Anahtar Sözcükler

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

Sayfa 4 ve sonrası – Temel Metin

Sonraki sayfa – Kaynaklar

Sonraki sayfa – Tablo Yazısı ve Tablo (her tablo ayrı sayfada belirtilmelidir)

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

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

Başlık Sayfası

Başlık sayfası sisteme ayrı bir dosya olarak yüklenecek şekilde hazırlanmalı, özellikle yazar adı ve kurum kimliği gibi bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak başlık sayfası dışında hiçbir sayfada belirtilmemelidir.

- Yazının başlığı (İtalik olmalıdır)
- Yazar(lar)ın açık ad ve soyad(lar), unvan(lar)ı ve ORCID kodları (www.orcid.org)
- Çalışmanın yapıldığı ya da yazar(lar)ın bağlı bulunduğu kurumun adı ve şehir (farklı bölüm ya da kurumlardan olan yazarlar belirtilecek şekilde)(Türkçe ve İngilizce)
- Uzun başlıklı yazılarda, dergide yayınlandığında devam sayfalarının üst tarafında görünmesi arzu edilen ve 80 karakteri geçmeyen kısaltılmış başlık
- Yazışmaların yapılabileceği yazarın adı ile birlikte iletişim adresi, telefon ve e-posta adresi
- Varsa çalışmayı destekleyen fon ya da kuruluşun adı, proje numarası ve tarih
- Çalışma daha önce bir kongre ya da benzeri bir bilimsel toplantıda sunulmuş ise (sadece özetinin yayınlanmış olması koşuluyla) bunun belirtildiği açıklama (Türkçe ve İngilizce)
- Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun beyanı
- Birden fazla yazarın bulunduğu makalelerde yazarların ayrı ayrı katkılarının kısaca ifade edilmesi ve çıkar çakışması beyanı
- Araştırma sınıfı makalelerde çalışma için Etik Kurul onayı ve/veya yasal/özel izin gerekçesi gerektirmediğinin beyanı

Özet Sayfaları

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

Temel Metin

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

Etik Kurul onayı gerektiren çalışmaların (insan veya hayvan deneklerin kullanıldığı klinik veya deneysel çalışmalar ile anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri vb. kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar için ya da geriye dönük kişisel veri kullanan çalışmalarda) yöntem bölümünde onay ya da iznin hangi kurumdan alındığının (tarih ve sayı bilgisi verilerek) belirtilmesi gereklidir. Bu gibi durumlarda ilgili belge örneği sisteme ayrıca yüklenmelidir.

Kaynaklar

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

Metin İçinde Gönderme

Bir veya iki yazarlı çalışma

Bir veya iki yazarlı bir çalışma için, her alıntıya yazar soyad (lar) ını eklenir.

Veeramah (2004) tarafından yapılan bir çalışmada bulunmuştur.

Sağlık çalışanlarının araştırma kullanım oranlarının incelendiği bir çalışmada,dır (Veeramah, 2004).

Dembo ve Gibson'a (1985) göre eğitim dır.

Eğitim genel anlamda tanımlanır (Dembo ve Gibson, 1985).

Üç veya daha fazla yazarlı çalışma

Üç veya daha fazla yazarlı bir çalışma için, yalnızca ilk yazarın soyadı ve “ve diğerleri” bağlacı konur.

Williams ve arkadaşları (1994) tarafından yapılan.....(Williams ve ark., 2010)

Metin içinde ilk gösterme

(World Health Organization [WHO], 2006)

Daha sonraki göstermeler

(WHO, 2006).

• Aynı soyadlı yazarlar: Eğer kaynakça/kaynaklar listesinde iki veya daha fazla aynı soyadı olan Yazar varsa, metin içinde ilk adları da verilerek kullanılır. Hatta yayın yılları farklı olsa bile böyle kullanılması gerekir.

N. Milner (1985) ve A. Milner (1990) tarafından yapılan çalışmalarda.....

• Aynı parantez içinde iki veya daha çok çalışma: Yayın yılına göre sıralanarak, aynı yazarların iki ya da daha çok çalışması düzenlenir. Basımda olan çalışma varsa, bu en sona konulur. Önce yazarların soyadları verilir, ardından her bir çalışma için sadece çalışma yılları verilir.

(Hockenberry ve Wilson, 2011, 2013).

(Hockenberry, 2010, 2013, 2016, basımda).

• Aynı yazarın aynı yıl yaptığı çalışmalar: Yazarın birden fazla çalışmasını ayırt edebilmek için yıllardan sonra a,b,c harfleri kullanılır.

(Kleber, 1990a, 1990b, 1990c; Wang, 1992 basımda-a, 1992 basımda-b)

• Yazarları farklı iki veya daha fazla çalışma: Bu tür çalışmalar aynı parantez içinde, soyadlarına göre alfabetik sıraya dizilerek ve birbirlerinden noktalı virgül ile ayrılarak verilir. Örneğin;

Çeşitli çalışmalar (Kajermo, 2008; Kuuppelomeki, 2003; Rycroft-Malone, 2004).

Metin İçi Alıntı Stilleri/ In-text Citation Styles *

Yazar Türü / Author Type	Cümle Sonu	Cümle Başı
Bir yazar / One author	(Luna, 2020)	Luna (2020)
İki yazar / Two authors	(Salas & D'Agostino, 2020)	Salas and D'Agostino (2020)
Üç veya daha fazla yazar / Three or more authors	(Martin et al., 2020)	Martin et al. (2020)
Kısaltmalı grup yazar/ Group author with abbreviation**	(National Institute of Mental Health [NIMH], 2020)	National Institute of Mental Health (NIMH, 2020)
İlk alıntı / First citation	(NIMH, 2020)	NIMH (2020)
Sonraki alıntılar/ Subsequent citations	(Stanford University, 2020)	Stanford University (2020)
Kısaltmasız grup yazar/ Group author without	(Stanford University, 2020)	Stanford University (2020)

* Makaleniz Türkçe ise metin içi kaynak gösteriminizi Türkçe, İngilizce ise İngilizceye uygun olarak yapınız.

** Grup yazarının kısaltılmasını metinde yalnızca bir kez, parantez veya anlatım biçimini seçerek tanımlayın. Bundan sonra, metinde grubun geçtiği yerlerde kısaltmayı kullanın.

Kaynak listesi

Aşağıda verilen genel örnekler uygun şekilde hazırlanmalıdır. Birden fazla yazarlı yayınlardan, yedi yazara kadar olanlarda son yazardan önce “&” bağlacı konmalıdır. Yazar sayısı yediden fazla ise ilk altı yazardan sonra “...” (üç nokta) konup son yazarın adı verilir. Kaynak künyelerinde yediden fazla yazar adı sunulmaz. Süreli yayın adları, kısaltma yapılmaksızın açık olarak, italik yazılmalıdır. Kitaplarla ilgili künyelerde, kitap adlarının da, baş harfi hariç küçük harfle ve italik yazılması gereklidir. Birden fazla baskı yapmış kitaplarda baskı sayısı ve DOI (digital object identifier) kodu bulunmayan kitapların künyelerinde basım yeri (şehir) ve yayınevi mutlaka belirtilmelidir. Kaynak künyelerinde DOI kodu, küçük harfle doi ibaresi yazıldıktan sonra iki nokta üst üste konup ara verilmeksizin yazılır.

1. DOI içeren dergi makalesi / Journal article with DOI

McCauley, S. M., & Christiansen, M. H. (2019). Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development. *Psychological Review*, 126(1), 1–51. <https://doi.org/10.1037/rev0000126>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (McCauley ve Christiansen, 2019)

İngilizce makale / *English article*: (McCauley & Christiansen, 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: McCauley ve Christiansen (2019)

İngilizce makale / *English article*: McCauley and Christiansen (2019)

2. İnternet Kaynakları / Internet Resources

Makalenizde web sitesinden yararlandığınız metinde web sitesinin adını verin ve URL'yi parantez içine alın. Örneğin, anket oluşturmak için bir web sitesi kullandıysanız, metinde web sitesinden bahsedin. Anketimizi Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>) kullanarak oluşturduk.

If you used the website in your article, give the website name in the text and enclose the URL in parentheses. For example, if you used a website to create a survey, mention the website in the text. We created our survey using Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>).

APA 7 formatında ağ sayfalarından yapılan atıflar parantez içinde gösterildiği gibi olmalıdır: (Yıl, Ay, Gün). Ağ sayfası tek bir yazarın adını veriyorsa, önce yazarın adı verilmelidir.

• Soyadı, M. E. (Yıl, Ay, Gün). Sayfa başlığı. Site adı. URL

• Bologna, C. (2019, October 31). Why some people with anxiety love watching horror movies. *HuffPost*. https://www.huffpost.com/entry/anxiety-love-watching-horror-movies_15d277587e4b02a5a5d57b59e

• National Institute of Mental Health. (2018, July). Anxiety disorders. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders/index.shtml>

3. DOI'si olmayan URL'li dergi makalesi / Journal article with URL without DOI

Ahmann, E., Tuttle, L. J., Saviet, M., & Wright, S. D. (2018). A descriptive review of ADHD coaching research: Implications for college students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 17–39. <https://www.ahead.org/professional>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Ahmann ve ark., 2018)

İngilizce makale / *English article*: (Ahmann et al., 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Ahmann ve ark. (2018)

İngilizce makale / *English article*: Ahmann et al. (2018)

4. DOI içeren, 21 veya daha fazla yazarlı dergi makalesi / Journal articles with 21 or more authors including DOI

Kalnay, E., Kanamitsu, M., Kistler, R., Collins, W., Deaven, D., Gandin, L., Iredell, M., Saha, S., White, G., Woollen, J., Zhu, Y., Chelliah, M., Ebisuzaki, W., Higgins, W., Janowiak, J., Mo, K. C., Ropelewski, C., Wang, J., Leetmaa, A., . . . Joseph, D. (1996). The NCEP/NCAR 40-year reanalysis project. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 77(3), 437–471. <http://doi.org/fg6rf9>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Kalnay ve ark., 1996)

İngilizce makale / *English article*: (Kalnay et al., 1996)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Kalnay ve ark. (1996)

İngilizce makale / *English article*: Kalnay et al. (1996)

5. Bir dergide özel bölüm veya özel sayı makalesi / Special section or special issue article in a journal

Lilienfeld, S. O. (Ed.). (2018). Heterodox issues in psychology [Special section]. *Archives of Scientific Psychology*, 6(1), 51–104.

McDaniel, S. H., Salas, E., & Kazak, A. E. (Eds.). (2018). The science of teamwork [Special issue]. *American Psychologist*, 73(4).

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Lilienfeld, 2018; McDaniel ve ark., 2018)

İngilizce makale / *English article*: (Lilienfeld, 2018; McDaniel et al., 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Lilienfeld (2018) ve McDaniel ve ark. (2018)

İngilizce makale / *English article*: Lilienfeld (2018) and McDaniel et al. (2018)

6. DOI ile yazılmış kitap / Book written with DOI

Brown, L. S. (2018). *Feminist therapy* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000092-000>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Brown, 2018)

İngilizce makale / *English article*: (Brown, 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Brown (2018)

İngilizce makale / *English article*: Brown (2018)

7. Akademik araştırma veri tabanlarından veya basılı versiyonundan DOI'siz yazılmış kitap / Book written without DOI from academic research databases or printed version

Burgess, R. (2019). *Rethinking global health: Frameworks of power*. Routledge.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Burgess, 2019)

İngilizce makale / *English article*: (Burgess, 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Burgess (2019)

İngilizce makale / *English article*: Burgess (2019)

8. DOI içermeyen, URL ile yazılan e-kitap veya sesli kitap / DOI-free, URL-written e-book or audiobook

Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking* (K. Mazur, Narr.) [Audiobook]. Random House Audio. <http://bit.ly/2G0Bpbl>
Christian, B., & Griffiths, T. (2016). *Algorithms to live by: The computer science of human decisions*. Henry Holt and Co. <http://a.co/7qGBZAK>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Cain, 2012; Christian ve Griffiths, 2016)

İngilizce makale / *English article*: (Cain, 2012; Christian & Griffiths, 2016)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Cain (2012) ve Christian ve Griffiths (2016)

İngilizce makale / *English article*: Cain (2012) and Christian and Griffiths (2016)

9. Akademik araştırma veritabanlarından veya basılı, editörlü, DOI'siz kitap / Book from academic research databases or printed, edited, non-DOI

Hacker Hughes, J. (Ed.). (2017). *Military veteran psychological health and social care: Contemporary approaches*. Routledge.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Hacker Hughes, 2017)

İngilizce makale / *English article*: (Hacker Hughes, 2017)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Hacker Hughes (2017)

İngilizce makale / *English article*: Hacker Hughes (2017)

10. Çeviri kitap / Translated book

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.; 2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1966)

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Piaget ve Inhelder, 1966/1969)

İngilizce makale / *English article*: (Piaget & Inhelder, 1966/1969)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Piaget ve Inhelder (1966/1969)

İngilizce makale / *English article*: Piaget and Inhelder (1966/1969)

11. Kitap serisi / Book series

Madigan, S. (2019). *Narrative therapy* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000131-000>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Madigan, 2019)

İngilizce makale / *English article*: (Madigan, 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Madigan (2019)

İngilizce makale / *English article*: Madigan (2019)

12. DOI içeren kitap bölümü / Book chapter with DOI

Türkçe: Balsam, K. F., Martell, C. R., Jones, K. P., ve Safren, S. A. (2019). *Affirmative cognitive behavior therapy with sexual and gender minority people*. İçinde G. Y. Iwamasa & P. A. Hays (Eds.), *Culturally responsive cognitive behavior therapy: Practice and supervision* (2nd ed., pp. 287–314). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000119-012>

İngilizce: Balsam, K. F., Martell, C. R., Jones, K. P., & Safren, S. A. (2019). *Affirmative cognitive behavior therapy with sexual and gender minority people*. In G. Y. Iwamasa & P. A. Hays (Eds.), *Culturally responsive cognitive behavior therapy: Practice and supervision* (2nd ed., pp. 287–314). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000119-012>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Balsam ve ark., 2019)

İngilizce makale / *English article*: (Balsam et al., 2019)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Balsam ve ark. (2019)

İngilizce makale / *English article*: Balsam et al. (2019)

13. DOI içermeyen kitap bölümü / Book chapter without DOI

Weinstock, R., Leong, G. B., & Silva, J. A. (2003). *Defining forensic psychiatry: Roles and responsibilities*. In R. Rosner (Ed.), *Principles and practice of forensic psychiatry* (2nd ed., pp. 7–13). CRC Press.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Weinstock ve ark., 2003)

İngilizce makale / *English article*: (Weinstock et al., 2003)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Weinstock ve ark. (2003)

İngilizce makale / *English article*: Weinstock et al. (2003)

14. Bir devlet kurumu veya başka bir kuruluşun raporu / Report of a government agency or other organization

Australian Government Productivity Commission & New Zealand Productivity Commission. (2012). *Strengthening trans-Tasman economic relations*. <https://www.pc.gov.au/inquiries/completed/australia-new-zealand/report/trans-tasman.pdf>
Canada Council for the Arts. (2013). *What we heard: Summary of key findings: 2013 Canada Council's Inter-Arts Office consultation*. http://publications.gc.ca/collections/collection_2017/canadacouncil/K23-65-2013-eng.pdf
National Cancer Institute. (2018). *Facing forward: Life after cancer treatment* (NIH Publication No. 18-2424). U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.cancer.gov/publications/patient-education/life-after-treatment.pdf>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Australian Government Productivity Commission ve New Zealand Productivity Commission, 2012; Canada Council for the Arts, 2013; National Cancer Institute, 2018)

İngilizce makale / *English article*: (Australian Government Productivity Commission & New Zealand Productivity Commission, 2012; Canada Council for the Arts, 2013; National Cancer Institute, 2018)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Australian Government Productivity Commission ve New Zealand Productivity Commission (2012), Canada Council for the Arts (2013) ve National Cancer Institute (2018)

İngilizce makale / *English article*: Australian Government Productivity Commission and New Zealand Productivity Commission (2012), Canada Council for the Arts (2013), and National Cancer Institute (2018)

15. Yayınlanmamış Tezler / Unpublished Theses

Harris, L. (2014). *Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (Harris, 2014)

İngilizce makale / *English article*: (Harris, 2014)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: Harris (2014)

İngilizce makale / *English article*: Harris (2014)

16. Sözlük / Dictionary

American Psychological Association. (n.d.). *Positive transference*. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved August 31, 2019, from <https://dictionary.apa.org/positive-transference>

Parantez içinde alıntı / Parenthetical citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: (American Psychological Association, n.d.; Merriam-Webster, n.d.)

İngilizce makale / *English article*: (American Psychological Association, n.d.; Merriam-Webster, n.d.)

Metin içi alıntı / Narrative citation:

Türkçe makale / *Turkish article*: American Psychological Association (n.d.) ve Merriam-Webster

İngilizce makale / *English article*: American Psychological Association (n.d.) and Merriam-Webster (n.d.)

17. Konferans bildiri kaynakça gösterimi

Dergide Yayınlanan Konferans Bildirileri:

Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 116(47), 23499–23504. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910510116>

Kitap Olarak Yayınlanan Konferans Bildirileri:

Kushilevitz, E., & Malkin, T. (Eds.). (2016). *Lecture notes in computer science: Vol. 9562. Theory of cryptography*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49096-9>

Kitap Bölümü Olarak Yayınlanan Konferans Bildirileri:

Bedenel, A.-L., Jourdan, L., & Biernacki, C. (2019). Probability estimation by an adapted genetic algorithm in web insurance. In R. Battiti, M. Brunato, I. Kotsireas, & P. Pardalos (Eds.), *Lecture notes in computer science: Vol. 11353. Learning and intelligent optimization* (pp. 225–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05348-2_21

Şekil, Resim ve Tablolar

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

Ekler

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

Kontrol Listesi

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

► Yazıların Gönderilmesi

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

Editöryal iletişim:

Doç. Dr. Haydar Yalçın

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

• **Editörden / Editorial**

• **Ampirik Araştırma / Original Empirical Research**

Evaluation of the Psychometric Properties of Scales to

Measure Student Satisfaction Used as Indicator of Service Quality in Higher Education in Türkiye.....1

Türkiye’de Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Göstergesi Olarak Kullanılan

Öğrenci Memnuniyeti Ölçeklerinin Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Selcen Yüksel, Pervin Demir, Afra Alkan, Münevver Saatçioğlu, Ankara Yıldırım Beyazıt University Quality Board

Türkiye’de Pazarlama Bilim Alanındaki Öğretim Üyelerinin Profillerinin İncelenmesi.....9

Examining the Profiles of Faculty Members in the Field of Marketing Science in Türkiye

Neslihan Vayisoğlu, Adnan Duygun

Üniversite Öğrencileri Arasında Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) ile

Yalan Haber Paylaşımı Arasındaki İlişikte Sosyal Medya Kullanımının Aracılık Rolü.....23

The Mediating Role of Social Media Use in the Relationship between

Fear of Missing Out (FoMO) and Sharing Fake News among University Students

Emre Osman Olkun, Şükrü Balcı

Social Media Use of Higher Education Students in the Earthquake Disaster.....37

Deprem Felaketinde Yükseköğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı

Fatma Topuz Eryürük, Hatice Ferhan Odabaşı, Hasan Eryürük

Akademisyenlerce Okullarda Yürütülen Bilimsel Araştırmaların

İzin ve Etik Kurul Onay Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması.....45

Problems and Solution Suggestions Encountered in the Permission and

Ethical Committee Approval Processes of Scientific Research Conducted by Academics in Schools: A Case Study

Murat Kuşçu, Murat Bülbül

Health Sciences Graduate Students’ Views on

Postgraduate Education and Academic Procrastination..... 57

Sağlık Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerinin

Lisansüstü Eğitim Konusundaki Görüşleri ve Akademik Erteleme Eğilimleri

Sevim Ulupınar, Hülya Kaya, Nil Küçük Yüceyurt

Küresel Rekabette Yükseköğretimin Artan Önemi:

Türkiye ve Diğer OECD Ülkeleri Üzerine Panel Eşbütünleşme Analizi.....71

Increasing Importance of Higher Education in Global Competition:

A Panel Cointegration Analysis on Türkiye and Other OECD Countries

Kadir Sain, Şakir Berber

The Effect of Nepotism Perception on Career Anxiety of

University Students and New Graduates: A Multiple Group Analysis.....93

Nepotizm Algısının Üniversite Öğrencilerinin ve

Yeni Mezunların Kariyer Kaygısı Üzerindeki Etkisi: Çoklu Grup Analizi

Şükran Sırkıntioğlu Yıldırım, Enes Uğur Tohum, Ülkühan Bike Esen

Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı.....	107
Postgraduate Students' Reading Habits	
Fatime Kır, İsmail Kinay	
Lisansüstü Eğitimde Danışman Yitimi: Bir Kanadı Kırık Garip Boşluklara Düşmüş Öğrenciler.....	125
Losing Advisors in Postgraduate Education: Students with Broken Wings Falling into a Strange Void	
Ramazan Erdem, Ramazan Rüşhan Kaya, Sümeyye Güngör	
► Kitap Değerlendirmesi / Book Review	
Üniversitenin Misyonu.....	137
Lale Oral Ataç	
► Editöre Mektup / Letter to the Editor	
Editöre Mektup.....	141
Selin Engin	

Değerli Okuyucular,

Yükseköğretim Dergisi'nin 14. cilt, 2. sayısını sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz. Bu sayıda, yükseköğretim alanında gerçekleştirilen güncel araştırmalara, bilimsel bulgulara ve yenilikçi yaklaşımlara yer veriyoruz. Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği bu çağda, yükseköğretim kurumlarının rolü hiç olmadığı kadar önemli hale gelmiştir. Bu sayımızda yer alan çalışmalar, yükseköğretimde hizmet kalitesi, öğrenci memnuniyeti, sosyal medya kullanımı gibi konularda derinlemesine analizler sunarak, okuyucularımıza yeni perspektifler kazandırmayı amaçlamaktadır.

Yükseköğretim, bilgi üretimi ve bu bilginin topluma aktarılması noktasında kritik bir rol oynamaktadır. Günümüzde üniversiteler, yalnızca bilgi sunan değil, aynı zamanda bilgiyi üreten ve bu bilginin toplumsal faydaya dönüştürülmesini sağlayan merkezler olarak görülmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin yenilikçi yaklaşımlar benimsemesi, bilimsel araştırmaları teşvik etmesi ve toplumsal sorunlara çözüm üretme konusunda öncü bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Bu sayımızda yer alan makaleler, farklı bakış açılarıyla ele aldıkları konular dahilinde bu misyonun ne denli önemli olduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Bu sayıda, Türkiye'de yükseköğretimde hizmet kalitesinin göstergesi olarak kullanılan öğrenci memnuniyeti ölçeklerinin psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırmaya yer verilmektedir. Bu çalışma, öğrenci memnuniyetinin yükseköğretimde kalite yönetiminde ne denli önemli bir gösterge olduğunu vurgulamak ve bu konuda yapılacak diğer araştırmalara ışık tutabilecek bulgulara sahiptir. Ayrıca, pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin profillerine dair bir inceleme de yer almaktadır. Bu çalışmada ise, pazarlama bilim alanındaki akademisyenlerin mesleki gelişim süreçlerini ve bu süreçlerin yükseköğretimdeki etkilerini ele alınmaktadır. Yayımlanan bir diğer çalışmada üniversite öğrencileri arasında gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) ile yalan haber paylaşımı arasındaki ilişkide sosyal medya kullanımının aracılık rolü üzerine yapılmış bir araştırmaya yer verilmiştir. Sosyal medyanın, bilgi kirliliği ve yalan haberlerin yayılmasında nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koyan bu çalışma, bu alandaki farkındalığın artırılmasına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, deprem felaketinde yükseköğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanımını ele alan bir diğer çalışma da, sosyal medya platformlarının kriz anlarında ne denli kritik bir iletişim aracı olduğunu göstermektedir.

Bu sayımızda yer alan bir diğer önemli çalışma ise, Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin tarihsel gelişimini, organizasyonel ekoloji perspektifinden incelemektedir. Vakıf üniversitelerinin kurumsal yapılarına yönelik bu araştırma, geçmişten günümüze bu kurumların evrimini anlamamıza yardımcı olmakta ve gelecekteki yükseköğretim politikaları için yol gösterici nitelikte bulgular sunmaktadır.

Yükseköğretim Dergisi olarak, her sayımızda olduğu gibi, bu sayımızda da siz değerli okuyucularımıza nitelikli ve güncel bilimsel çalışmaları sunmayı hedefliyoruz. Bilimsel bilginin paylaşımı, toplumsal ilerlemenin temel taşlarından biri olduğu düşüncesinden hareketle, dergimizin her sayısının, gerek akademik alana gerekse toplumsal yapılar dahilinde daha geniş kitlelere hitap ederek, bilgiye dayalı toplumsal gelişime katkı sunmayı umuyoruz.

Dergimizin bu sayısında emeği geçen tüm yazarlarımıza, hakemlerimize ve teknik ekibimize teşekkür eder, siz değerli okuyucularımızın da bu sayıda yer alan makalelerden faydalanmasını ve yeni araştırmalar için ilham almasını dileriz.

Saygılarımızla,

Dear Readers,

We are delighted to present the 14th volume, 2nd issue of the Journal of Higher Education. In this issue, we feature current research, scientific findings, and innovative approaches in the field of higher education. In this era of rapidly advancing information and technology, the role of higher education institutions has become more crucial than ever. The studies included in this issue aim to provide new perspectives to our readers through in-depth analyses on topics such as service quality in higher education, student satisfaction, and the use of social media.

Higher education plays a critical role in the production of knowledge and its dissemination to society. Today, universities are not just seen as providers of knowledge but also as centers that produce knowledge and ensure its transformation into societal benefits. In this context, it is essential for universities to adopt innovative approaches, promote scientific research, and take a leading role in solving societal problems. The articles in this issue underscore the significance of this mission by exploring various topics from different perspectives.

This issue includes a study that evaluates the psychometric properties of student satisfaction scales used as indicators of service quality in higher education in Türkiye. This research highlights the importance of student satisfaction as a key indicator in quality management in higher education and provides findings that may guide future research in this area. Additionally, an examination of the profiles of faculty members in the field of marketing science is also featured. This study discusses the professional development processes of academics in the marketing field and the impact of these processes on higher education. Another published study explores the mediating role of social media usage in the relationship between fear of missing out (FoMO) and the sharing of fake news among university students. This research contributes to increasing awareness of the impact of social media on the spread of misinformation and fake news. Moreover, another study in this issue examines the use of social media by higher education students during the earthquake disaster, demonstrating how critical social media platforms can be as communication tools during crises.

Another significant study in this issue examines the historical development of foundation universities in Türkiye from an organizational ecology perspective. This research on the institutional structures of foundation universities helps us understand the evolution of these institutions from past to present and provides findings that could guide future higher education policies.

As the TÜBA-HER, our goal is to present our esteemed readers with high-quality and up-to-date scientific studies in each issue. Believing that the dissemination of scientific knowledge is one of the cornerstones of societal progress, we hope that each issue of our journal contributes to knowledge-based societal development by reaching broader audiences within both academic and societal structures.

We extend our gratitude to all the authors, reviewers, and technical team members who contributed to this issue of our journal. We hope that our valued readers benefit from the articles in this issue and find inspiration for their new research.

Respectfully,

Evaluation of the Psychometric Properties of Scales to Measure Student Satisfaction Used as Indicators of Service Quality in Higher Education in Türkiye

Türkiye’de Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Göstergesi Olarak Kullanılan Öğrenci Memnuniyeti Ölçeklerinin Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Selcen Yüksel¹ , Pervin Demir¹ , Afra Alkan¹ , Münevver Saatçioğlu² ,

Ankara Yıldırım Beyazıt University Quality Board²

¹ Ankara Yıldırım Beyazıt University, Medical School Department of Biostatistics, Ankara

² Ankara Yıldırım Beyazıt University, Quality Board, Ankara

Özet

Yükseköğretimde kalitenin bir göstergesi olan öğrenci memnuniyeti ölçümleri, 2015 yılından bu yana üniversitelerin stratejik planlamasında ve kalite değerlendirmesinde önemli bir veri kaynağı olmuştur. Üniversitelerin iç değerlendirme raporlarına bakıldığında her üniversitenin genellikle kendi anketini yapılandığı ve bu anketlere dayanarak memnuniyet oranlarını raporladıkları görülmektedir. Literatürde, yükseköğretimde öğrenci memnuniyetini ölçmeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçekler yer almakta olup bu ölçeklerin anketlere tercih edilmesi gerekmektedir. Ancak bu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları değerlendirildiğinde, çoğunun örneklemden değil de çalışma grubundan elde edilen sonuçlara bağlı olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalar sadece klasik test teorisi çerçevesinde tanımlanan temel metodolojik özellikleri test etmişlerdir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında öğrenci memnuniyetini ölçmek için geliştirilen ölçeklerin bir ölçeğin sahip olması gereken psikometrik özellikleri sağlayıp sağlamadığını sorgulamaktır. Bu amaçla literatür, özel arama motorlarında zaman kısıtlaması olmaksızın belirli filtrelerle taranmıştır. Başlık/özette “öğrenci(ler)in memnuniyet ölçeği”, “geçerlilik”, “güvenilirlik” konularını içeren toplam 147 çalışma elde edilmiştir. Bu çalışma için araştırmacılar tarafından oluşturulan kontrol listesinde geçerlilik, ölçüm hatası, güvenilirlik, yanıt verebilirlik, kültürler arası geçerlilik ve yorumlanabilirlik başlıkları altında toplam 23 alt başlık yer almıştır. 147 makale içerisinde 32 tanesi bu çalışmaya dahil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak seçilmiş ve bu spesifik kontrol listesi kullanılarak seçilen makalelerin psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Geçerlilik, Güvenilirlik, Öğrenci Memnuniyet Ölçeği, Yükseköğretim

Abstract

Student satisfaction measures as quality indicators in higher education have been an important source of data in the strategic planning and quality assessment of universities since 2015. Upon examination of the internal evaluation reports of various universities, it becomes evident that each institution typically develops its own questionnaire and subsequently reports the proportion of satisfaction based on the responses obtained through this instrument. The literature contains proven, reliable scales for measuring student satisfaction in higher education, which are superior to questionnaires. However, when these validity and reliability studies were evaluated, it was seen that most of them depended on the results obtained from the study group, not from the sample. They only tested the basic methodological features defined in the framework of classical test theory. The aim of this study is to question whether the scales developed to measure student satisfaction in higher education institutions in Türkiye provide the psychometric properties that a scale should have. For this purpose, the literature was searched with specific filters in specific search engines without time constraints. A total of 121 studies, which included “student(s) satisfaction scale”, “validity”, “reliability” in the title/abstract were obtained. A check list, created by the researchers for this study, included a total of 23 sub-titles under the headings of validity, measurement error, reliability, responsiveness, cross-cultural validity and interpretability. Within 121 articles, 32 were selected by considering the inclusion criteria for this study and their psychometric properties were examined by using this specific check list.

Keywords: Reliability, Validity, Student Satisfaction Scale, Higher Education

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Selcen Yüksel
Ankara Yıldırım Beyazıt University,
Medical School Department of
Biostatistics, Ankara.
e-posta: selcenyuksel@aybu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 1-8. © 2024 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Şubat / February 20, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Temmuz / July 8, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Yüksel, S., Demir, P., Alkan, A., Saatçioğlu, M., & Ankara Yıldırım Beyazıt University Quality Board (2024). Evaluation of the psychometric properties of scales to measure student satisfaction used as indicator of service quality in higher education in Türkiye. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 1-8. doi: 10.53478/yuksekokretim.1252205

ORCID: S. Yüksel: 0000-0002-8994-8660; P. Demir: 0000-0002-6652-0290; A. Alkan: 0000-0002-9734-4138; M. Saatçioğlu: 0000-0003-4797-207X



Student satisfaction is related to providing the emotional, academic and social needs of students. Student satisfaction is measured in educational institutions; it is a result of how students perceive educational experiences and outcomes (Oliver and DeSarbo, 1989). Franklin and Shemwell (1995) defined student satisfaction as the difference between individual expectations about the outcome of the process and the reality perceived by the individual before experiencing the educational experience and stated that students' satisfaction and their needs and expectations for educational programs would contribute to their social and cognitive progress.

Oliver (1999) takes attention to satisfaction, which is one of the concepts that universities should focus on while structuring their understanding of education. Universities should strive to maximize student satisfaction by seeing their students as the key stakeholders of higher education and giving importance to their opinions while aiming for success (Harvey et al., 1997). Student satisfaction is important to educational institutions and researchers because this feedback can be used to assess the quality of education, meet students' needs, and improve educational processes. As the level of meeting student expectations and satisfaction in educational services of universities increases, the preference level of universities and higher education institutions increases accordingly (Kaynar et al., 2006).

Researchers often design and conduct studies to improve the educational experience or assess the effectiveness of specific teaching methods or interventions. By measuring student satisfaction, researchers can gauge whether their efforts achieve the desired outcomes. If students are satisfied with their learning experiences, it suggests that the interventions or approaches being studied are effective and beneficial.

Student satisfaction can serve as a measure of teaching effectiveness. When students are satisfied with their instructors, it indicates that the educators' teaching methods, communication, and support are meeting their needs. Positive student satisfaction ratings can provide evidence of effective teaching practices, helping researchers identify and promote strategies that contribute to better educational outcomes.

Researchers may seek to understand the factors influencing student satisfaction and use this knowledge to design interventions that increase student engagement and motivation. By assessing student satisfaction, researchers gain insights into areas that need improvement, identify gaps in the educational experience, and pinpoint specific challenges faced by students. This information can guide the development of new initiatives, policies, or interventions to address these areas of improvement and create a more positive and effective learning environment.

While measuring student, academic, and administrative staff satisfaction in Turkish Universities was seen as a research preference before 2015, it has been used as an important data source for strategic planning and quality assessment after this date. Within the framework of the Institutional External Evaluation Program of the Higher Education Quality Board, the satisfaction questionnaire results presented in the internal evaluation reports of higher education institutions are especially questioned. While evaluating the satisfaction of stakeholders in institutions, questionnaires structured by the institution's quality board are generally used. The validity and reliability of most of these questionnaires were not examined. Even if institutions use their own questionnaires to measure satisfaction, in literature there are satisfaction scales with proven validity and reliability (Baykal et al., 2002; Şimşek et al., 2019). The fact that universities measure satisfaction with different measurement tools causes bias in both the evaluation of the institution by years and the comparison of institutions in terms of satisfaction ratios. This research was designed to answer the question of whether student satisfaction, which is one of the basic measurements in the quality standards of institutions, is measured with valid and reliable tools.

When developing a scale, researchers often focus on just generating questions. However, if the latent dimension that the scale aims to measure cannot be accurately measured, this scale cannot be evaluated differently from questionnaire. Some studies created a list of psychometric properties that any scale must have in order to measure this latent dimension. The most comprehensive checklist that lists the psychometric properties of scales developed in the field of health is the **C**onsensus-based **S**tandards for the selection of health **M**easurement **I**nstruments (COSMIN) checklist (Mokkink et al., 2010). Studies evaluating the measurement properties of an instrument should be of high methodological quality to guarantee appropriate conclusions about the measurement properties of the instrument. To evaluate the methodological quality of a study on measurement properties, standards are needed for design requirements and preferred statistical analyses. The COSMIN group developed a checklist containing such standards. This checklist can be used to evaluate the methodological quality of studies on measurement properties. Although this list may seem specific to the field of health, it can also be used to evaluate the quality of a scale developed in any field.

In this study, we have prepared a more concise check-list from COSMIN and evaluated the student satisfaction scales developed in Türkiye according to this check-list prepared for this study. In addition, because of the effect of sample size and target population on the scale generalizability, they were added as criteria to this check list. The sample population to which the scale was applied. In order to measure the satisfaction of all students in Türkiye without distinction of departments with any scale, the sample which is selected to develop the scale should represent the whole of Türkiye.



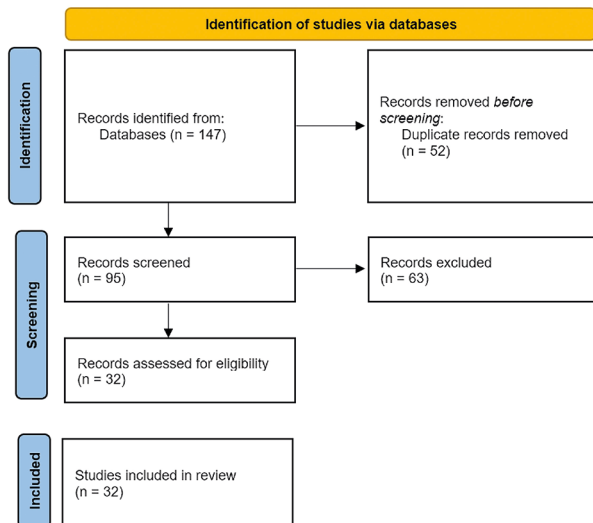
Method

This systematic review set out to identify the student satisfaction scales that have been developed in Türkiye, and to systematically catalogue their psychometric properties, and to present some evidence about the validity and reliability of these scales. Reliability refers to the consistency, stability, and precision of the measurements obtained from a scale. Validity refers to the extent to which a scale accurately measures the construct or concept it is intended to measure. Both reliability and validity are essential for ensuring that the measurements obtained from a scale are meaningful and accurate.

Search strategy

The literature was searched with specific filters in PubMed, Scopus, Science Direct, Google Scholar, National Thesis Center search engines without time constraints. For each search engine, filters suitable for the purpose of the study were created. The search filter example for PUBMED is (“*Student Satisfaction*”[Title/Abstract]) AND (((*Türkiye*[Title/Abstract] OR *Turkish*[Title/Abstract]) OR “*Turkish population*”[Title/Abstract]) OR “*Turkish sample*”[Title/Abstract]) OR “*Turkish form*”[Title/Abstract]) AND (Reliability[Title/Abstract] OR Validity[Title/Abstract]).

■ **Figure 1.**
Flow chart of the study.



Selecting articles

For the first search, all papers including student satisfaction scale were identified from each search engine. Then duplicate articles were extracted and obtained from the first search. After getting potential papers with a candidate student satisfaction then they were screened by all authors. The titles and abstracts were scanned manually to identify the valid-discard articles that serve the study aim. While selecting valid articles among the

obtained by systematic search, it was paying attention that the relevant article was a study in which the validity and reliability of the student satisfaction scales directly or under service quality were conducted. The studies that used the student satisfaction scales but did not deal with any validity or reliability measure were discarded. For example, if any article used an existing student satisfaction scale in its method and examined the correlation between the results obtained from this scale and the manifest variables, this article was discarded.

Check list items

Validity (content, construct, criterion), measurement error, reliability (internal consistency, test-retest reliability, intra-class correlation coefficient), responsiveness (effect size, standardized response mean, Area Under Receiver Operating Characteristic Curve, sensitivity, specificity), Cross-cultural validity (confirmatory factor analysis, differential item functioning), interpretability (minimal important change, minimal important difference), target population of scale, sample size, number of items, response type were selected as criteria's for check list. The purpose of this study is not to evaluate the methodological quality of student satisfaction scales in the literature and to rank them from best to worst; it is to profile only the psychometric properties evaluated in these scales. Therefore, each article was evaluated by questioning whether it met the defined criteria; the total score was not calculated.

Findings

The search identified 147 abstracts related to potential student satisfaction. After excluding 52 duplicates, 95 unique papers that satisfied the selection criteria were remained. The full texts of all of these articles were obtained. Then 63 of these were discarded because these studies used the student satisfaction scales but did not deal with any validity or reliability measure. Finally, 32 article which conducted validity and reliability of the student satisfaction directly or under service quality were defined as valid (Aslan and Öztürk, 2020; Ataman and Adıgüzel, 2019; Baykal et al.2011; Baykal et al.,2002; Bayrak, 2007; Bektaş and Ulutürk, 2013; Çinkır et al., 2019; Çomaklı, 2015; Demirdağ, 2017; Demirli and Kerimgil, 2009; Ekinci and Burgaz, 2007; Erden, 2015; Erdoğan and Uşak, 2005; Gökulu, 2020; Günaydın and Dalkıran, 2020; Haliloğlu et al., 2011; İçli and Anıl, 2014; Karadağ and Yücel, 2020; Olcay and Ay, 2019; Şahin, 2009; Şen, 2013; Şimşek et al. 2019; Tatar et al., 2017; Tayyar and Dilşeker, 2012; Tütüncü and İpekgil, 2003; Yavuz, 2020; Yavuz and Akman, 2018; Yıldız and Karar, 2009; Yılmaz, 2019; Yılmaz and Çokluk, 2006; Zineldin et al., 2011) (■ Fig. 1). All 32 articles were reviewed and a prepared check list was filled to ascertain the psychometric evidence. The Summary results of this psychometric evaluation are given at ■ Table 1.

Table 1.

Summary of overall psychometric evaluation for 32 articles.

Validity	No evidence	Absent	Present
Content	4 (%12)	12 (%38)	16 (%50)
Internal construct validity		2 (%6)	30 (%94)
External construct validity		31 (%97)	1 (%3)
Criterion validity		25 (%78)	7 (%22)
Measurement Error	No evidence	Absent	Present
Standard Error of Measurement		32 (%100)	0 (%0)
Smallest Detectable Change		32 (%100)	0 (%0)
Limits of Agreement		32 (%100)	0 (%0)
Reliability	No evidence	Absent	Present
Internal consistency	1 (%3)	1 (%3)	30 (%94)
Test-retest reliability (Pearson correlation)		29 (%91)	3 (%9)
Intra-class correlation coefficient		32 (%100)	0 (%0)
Responsiveness	No evidence	Absent	Present
Effect size		32 (%100)	0 (%0)
Standardized response mean		32 (%100)	0 (%0)
Area under Receiver Operating Characteristic Curve		32 (%100)	0 (%0)
Sensitivity/Specificity		32 (%100)	0 (%0)
Cross-cultural validity	No evidence	Absent	Present
Confirmatory factor analysis		22 (%69)	10 (%31)
Differential item functioning		32 (%100)	0 (%0)
Interpretability	No evidence	Absent	Present
Minimal important change		32 (%100)	0 (%0)
Minimal important difference		32 (%100)	0 (%0)

Considering the target population of the study, which is one of the factors affecting the reliability of the scale, a study group was used instead of the sample representing the population in all studies. No sample selection was carried out from the population using the convenient sampling methodology. At used 32 articles, median (min-max) size of study groups was 482 (112-39368). The Median (min-max) number of items of the scale was 36 (3-113). When the response types of items are evaluated, item response type was not reported in 1 article (3%); 5-point Likert response type was used in 26 articles (81%); 7-point Likert response type was used in 4 articles (13%), and 10-point likert response type was used in one article (3%). It can be said that the most used item response type is 5-point likert.

From Table 1, it is seen that content validity was examined in only half of the studies. Internal construct validity was questioned in 94% of the studies. On the contrary, it is seen that the external construct validity was not questioned in 97% of the studies. Criterion validity was not evaluated for 78% of these articles. Measurement error, responsiveness, interpretability and differential item functioning were not questioned in any of these 32 articles. For internal consistency, 94% of articles had given

Cronbach-alpha coefficient. Test-retest was questioned in only 3(9%) studies, and this query was also made with correlation analysis. However, the test-retest should be examined with an intra-class correlation coefficient, not with correlation analysis, because of the measurement theory rule. But none of the studies calculated the intra-class correlation coefficient while evaluating the test-retest.

In 32 articles, 10 (31%) of them performed confirmatory factor analysis (CFA). The reason for using CFA in these studies was to increase the validity of the scale rather than to evaluate the real cross-cultural validity. Therefore, the CFA failed to serve the right purpose. Exploratory factor analysis was also performed in all studies that used CFA.

Conclusions

It is thought that improving the quality of education depends on striving for continuous improvement, focusing on stakeholder interests and increasing student satisfaction. In this context, it is important for institutions to measure satisfaction with the service provided by higher education institutions. Today, satisfaction, which is an indicator of service quality, must be evaluated correctly in order to survive



in the intense competition environment between more than 200 higher education institutions, to increase national or international recognition, and to provide quality service that will satisfy customers. In this study, psychometric properties of scales developed to measure student satisfaction in higher education institutions in Türkiye were evaluated. When we look at the methodological studies aiming to measure student satisfaction, it was seen that the existing student satisfaction scales were not developed on a sample reflecting the general population and the psychometric properties of the scales were not questioned in detail. In addition, it was observed that classical test theory was used in all scales when questioning the internal construct validity. Using the item response theory or advanced methodologies for scale development will enable questioning causality and examining the response behaviors of the respondents. A student satisfaction scale to be implemented throughout Türkiye should be developed with a methodology that questions the item functioning differences according to the qualifications of the universities (engineering, medicine, etc.). In addition, there is a need for interpretability statistics that show whether the increase or decrease in student satisfaction is significant compared to the previous year for internal evaluations. It was observed that differential item functioning was not questioned in any of the reviewed articles. Questioning the change in students' satisfaction levels according to their grade level, gender, socio-economic level...etc. can enable administrators to better understand the points where satisfaction is not achieved and produce solutions.

The fact that institutions that evaluate student satisfaction with a questionnaire obtain the satisfaction rate by a single general question is insufficient to determine the degree of satisfaction. If a satisfaction scale with proven validity and reliability has a cut-off point for the total score that can divide the participants into two groups as "satisfied/not satisfied", it will enable the institution to measure the student satisfaction rate more precisely. However, in none of the studies examined, there was no evidence questioning the cut-off point of the scale and the accuracy of this cut-off point. In all articles questioning test-retest reliability of scales, an appropriate statistical methodology was not used. Considering the articles examined in the study, it is seen that especially the internal validity and internal consistency are evaluated, but the examination of other validity-reliability criteria is ignored. All these need advance statistics perspectives.

In this study, we aimed to evaluate the psychometric properties of student satisfaction scales developed for the Turkish population. Without rating the psychometric quality of the scales, we descriptively presented the psychometric properties of the scales examined in these articles. This review was conducted using specific search engines and specific search filters. Therefore, different results can be obtained using different search engines. Data

were gathered from publications in a systematic manner using forms we designed that included all the psychometric measures included in the COSMIN checklist. Errors in data extraction were avoided by all authors carrying out the procedure independently and resolving any inconsistencies through discussion. However, results may differ depending on the perspectives of different evaluators.

In conclusion, since this is the first systematic review study covering all student satisfaction scales developed for the Turkish population, our findings cannot be directly compared to those of previous studies on the subject. However, this study will be an important resource for methodological studies on student satisfaction. As a result, there is a need for student satisfaction scales to be developed with more detailed methodologies based on population-based samples, which will ensure the comparability of universities in terms of student satisfaction as a quality indicator in higher education institutions in Türkiye.

Yazar Katkıları / Author Contributions: SY: Fikir, tasarım, kaynak taraması, makalelerin taranması, kontrol listesinin doldurulması, bulguların yorumlanması; PD: tasarım, kaynak taraması, makalelerin taranması, kontrol listesinin doldurulması, bulguların yorumlanması; AA: tasarım, kaynak taraması, makalelerin taranması, kontrol listesinin doldurulması, bulguların yorumlanması; MS: kontrol listesinin doldurulması. / *SY: Idea, design, literature review, article scanning, checklist filling, interpretation of findings; PD: Design, literature review, article scanning, checklist filling, interpretation of findings; AA: Design, literature review, article scanning, checklist filling, interpretation of findings; MS: checklist filling.*

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

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

-Bu çalışmada etik kurul raporu gerekmemiştir.
-*Ethics committee report was not required for this study.*

References

- Aslan Çetin, F., & Öztürk, S. (2020). Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin eğitim hizmet kalitesi değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies – Economy, Finance, Politics*, 15(1) 35-52, <https://doi:10.29228/TurkishStudies.39384>.
- Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2019). Yükseköğretimde kalite algısı: Düzce Üniversitesi örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 53-70.
- Baykal, Ü., Harmancı, A. K., Eşkin, F., Altuntaş, S., & Sökmen, S. (2011). Öğrenci doyum ölçeği – kısa formu geçerlik-güvenirlik çalışması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4) 60-68.
- Baykal, Ü., Sökmen, S., Korkmaz, Ş., & Akgün, E. (2002). “Öğrenci memnuniyeti ölçeği” geliştirme çalışması. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(49) 24-32.
- Bayrak, B. (2007). *Yükseköğretim kurumlarından beklenen hizmet kalitesi ve hizmet kalitesinin algılanmasına yönelik bir araştırma* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Bektaş, H., & Ulutürk Akman, S. (2013). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 18, 116-133.
- Çınkar, Ş., Yıldız, S., & Kurum, G. (2019). *Ankara Üniversitesi öğrencileri tarafından algılanan üniversite hizmet kalitesinin öğrenci bağlılığı üzerine etkisi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Raporu.
- Çomaklı, Ö. (2015). *Toplam kalite yönetimi kapsamında algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Demirdağ, S. (2017). Yükseköğretim yaşam kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması. *Asian Journal of Instruction*, 5(2), 19-31.
- Demirli, C., & Kerimgil, S. (2009). Yükseköğretimde eğitim öğretimle ilgili öğrenci memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4),1392-1403.
- Ekinci, C. E., & Burgaz, B. (2007). Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 120-134.
- Erden, A. (2015). *Türkiye’deki fizyoterapi öğretim elemanlarının ve son sınıf öğrencilerinin fizyoterapi eğitimi ile ilgili memnuniyet düzeylerinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Erdoğan, M., & Uşak, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adayları memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 35-54.
- Franklin, K. K., & Shemwell, D.W. (1995). Disconfirmation theory: An Approach To Student Satisfaction Assessment In Higher Education. Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association conference, Biloxi, MS.
- Gökulu, G. (2020). Sosyal bilimler alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi - International Journal of Society Researches*, 15(23),1790-1808.
- Günaydın, M., & Dalkıran, E. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının aldıkları eğitimin niteliğinin “müzik öğretmeni adayları memnuniyet düzeyi ölçeği” ile değerlendirilmesi. *Uluslararası Sanat ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 4,20-41.
- Haliloğlu Tatlı, Z., Kokoç, M., & Karal, H. (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin memnuniyet durumları: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *Elementary Education Online*, 10(3),836-849.
- Harvey, L., Plimmer, L., Moon, S., & Geall, V. (1997). Student satisfaction manual. Bristol. PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- İçli, G. E., & Anıl, N. K. (2014). The HEDQUAL scale: A new measurement scale of service quality for MBA programs in higher education. *South African Journal of Business Management*, 45(3),31-43.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması (TÜMA)*. Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı (ÜniAr) Yayınları.
- Kaynar, A., Şahin, A., Bayrak, D., Karakoç, G., Ülkü, F., & Öztürk, H. (2006). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin doyum düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10 (3),12-19.
- Mokink, L. B., Terwee, C. B., Patrick, D. L., Alonso, J., Stratford, P. W., Knol, D. L., Bouter, L. M., & de Vet, H. C. W. (2010)The COSMIN study reached international consensus on taxonomy, terminology, and definitions of measurement properties for health-related patient-reported outcomes. *Journal of Clinical Epidemiology*; 63(7), 737-745.
- Olçay, A., & Ay, E. (2019). Turizm ve otelcilik meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmet kalitesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Türkiye Örneği). *Kastamonu Education Journal*, 22(2), 453-466
- Oliver, R. L., & DeSarbo, W. S. (1989). Processing satisfaction response in consumption: A suggested framework and response proposition. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior*, 2, 1-16.
- Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing*, 63, 33-44.
- Şahin, A. (2009). Eğitim fakültesindeki hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 37,106-122.
- Şen Demir, Ş. (2013). Beklenti, algılanan kalite, değer ve memnuniyet ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine bir uygulama. *International Journal of Human Sciences*, 10(1),307-324.
- Şimşek, H., İslim, Ö. F., & Öztürk, N. (2019). Yükseköğretimde kalite arayışında bir göstere olarak öğrenci memnuniyeti: bir ölçek geliştirme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3),380-395.
- Tatar, A., Çavuşoğlu, F., Özudoğru, M.T., Uyğur, G., Toklu, G., Dındar Haşlak, F., Namlı, M., Uysal, A.R., Güler, A.K. & Özdemir, F.H. (2017). Üniversite öğrencileri için a öğrenci memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 56, 214-230.
- Tayyar, N., & Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28,184-203.
- Tütüncü, Ö., & İpekgil Doğan Ö. (2003). Müşteri tatmini kapsamında öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(4),130-151.
- Yavuz, S. (2020). İlahiyat fakültesi hazırlık programı memnuniyet ölçeği geliştirme çalışması. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6(2),552-566.



- Yavuz, S., & Akman, Z. (2018). Üniversitelerin sunmuş olduğu hizmetin öğrenciler tarafından algılanması: Erzincan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi örneği. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(17),39-61.
- Yıldız, S. M., & Karar, A. (2009). An instrument for measuring service quality in the School of Physical Education and Sports Sciences (PESS). *Quality Assurance in Education*, 17(4), 393-415.
- Yılmaz, D. V. (2019). HESQUAL-Yükseköğretim hizmet kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Turkish Studies*, 14(2), 899-917.
- Yılmaz, K., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). Fakülte yaşamının niteliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 201-210
- Zineldin, M., Camgöz Akdağ, H., & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction (pp. 231-243). *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-24

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

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



Türkiye’de Pazarlama Bilim Alanındaki Öğretim Üyelerinin Profillerinin İncelenmesi

Examining the Profiles of Faculty Members in the Field of Marketing Science in Türkiye

Neslihan Vayısoğlu¹ , Adnan Duygun² 

¹ Serbest Muhasebeci Mali Müşavir

² İstanbul Gelişim Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İstanbul

Özet

Araştırmanın temel amacı, Türkiye’deki üniversitelerde pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin profillerinin incelenmesidir. Veriler YÖK Akademik veri tabanından elde edilmiş, verilerin analizi için ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Analiz için kullanılan kriterler sırasıyla; cinsiyet, üniversite türü, unvan, anahtar kelimeler ve yayın türleridir. Araştırma kapsamına pazarlama bilim alanındaki 857 öğretim üyesi dahil edilmiş, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun devlet üniversitelerinde (641 öğretim üyesi, %74,8) çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin en çok çalıştığı beş anahtar kelimenin sırasıyla; “Tüketici Davranışları”, “Ürün ve Marka Yönetimi”, “Dijital Pazarlama”, “Hizmet Pazarlaması” ve “Pazarlama Araştırmaları” olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki 857 öğretim üyesi, 170 üniversiteye dağılmıştır. En çok pazarlama bilim alanında öğretim üyesine sahip ilk üç üniversitenin ise sırasıyla Marmara Üniversitesi (23 öğretim üyesi), Dokuz Eylül Üniversitesi (22 öğretim üyesi) ve İstanbul Üniversitesi (18 öğretim üyesi) olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak yayın sayıları incelenmiştir. Genel olarak “Profesör” unvanlı öğretim üyelerinin ortalama akademik yayın sayısının diğer öğretim üyelerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Üyeleri, Pazarlama, Üniversiteler

İşletmelerin önemli fonksiyonlarından birinin pazarlama olduğunu söylemek mümkündür. Pazarlama aynı zamanda müşteriler ile temas eden, onların ihtiyaç ve isteklerini karşılayan hatta yön veren işletme fonksiyonlarından biridir. Bu açıdan akademik olarak da bilim insanlarının çalışma yaptıkları bir bilim alanıdır.

Akademik alanda en büyük katkıyı genel olarak öğretim üyelerinin sağladığını gözlemlemek mümkündür. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa (1981) göre öğretim üyeleri “Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör,

Abstract

The main purpose of the study is to examine the profiles of faculty members in the field of marketing science at universities in Türkiye. The data were obtained from the YÖK Academic database, and content analysis was used for the analysis of the data. The criteria used for the analysis are gender, university type, title, keywords, and publication types, respectively. 857 faculty members in the field of marketing science were included in the research, and the results show that the majority of faculty members (641 faculty members, 74.8%) work at state universities. The findings highlight that the five keywords that faculty members in the field of marketing science research about the most are “Consumer Behaviors”, “Product and Brand Management”, “Digital Marketing”, “Service Marketing” and “Marketing Research”. In Türkiye, 857 faculty members in the field of marketing science are employed at 170 universities. It was revealed that the first three universities with the highest number of faculty members in the field of marketing science are Marmara University (23), Dokuz Eylül University (22) and Istanbul University (18), respectively. Finally, the number of publications was examined. The average number of academic publications of faculty members with the title of “Professor” was found to be higher compared to other faculty members.

Keywords: Faculty Members, Marketing, Universities

doçent ve doktor öğretim üyeleridir” şeklinde ifade edilmektedir. Yine 2547 sayılı kanunda (1981) “Profesör: En yüksek düzeydeki akademik ünvana sahip”, “Doçent: Üniversitelerarası Kurul tarafından verilen doçentlik akademik ünvanına sahip” ve son olarak “Doktor Öğretim Üyesi: Doktora çalışmalarını başarı ile tamamlamış, tıpta, diş hekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık ünvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olan akademik ünvana sahip” kişiler olarak ifade edilmektedirler.

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Adnan Duygun
İstanbul Gelişim Üniversitesi,
İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler
Fakültesi, İşletme Bölümü, İstanbul
e-posta: aduygun@gelisim.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 9-22. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Şubat / February 9, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 4, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Vayısoğlu, N. ve Duygun, A. (2024). Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin profillerinin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 9-22. doi: 10.53478/yuksekogretim.1248854

“Bu çalışma, Doç. Dr. Adnan Duygun danışmanlığında Neslihan Vayısoğlu tarafından hazırlanan “Türkiye’de Pazarlama Alanında Çalışan Öğretim Üyelerinin Profillerinin İncelenmesi: YÖK Akademik Örneği” başlıklı yüksek lisans dönem projesinden yararlanılarak üretilmiştir.”

ORCID: N. Vayısoğlu: 0000-0002-1801-2662; A. Duygun: 0000-0003-4026-4054.

Bu çalışmada, Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin akademik profillerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada sırasıyla; literatür, yöntem, bulgular ile sonuç ve öneriler başlıklarına yer verilmiştir.

Literatür

Literatürde, Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin profillerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Türkiye’deki akademisyenlerin profillerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar literatürde yer almaktadır. Bu çalışmada da Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyeleri çalışma kapsamına alınmış, dolayısıyla da literatür açısından Türkiye bazında yapılmış, öne çıkan çalışmalara yer verilmiştir.

Bu çalışmaya en yakın olabilecek çalışmalardan birinin Demirtaş (2022) tarafından yapılan “Türkiye’de Pazarlama Alanında Yer Alan Kadın Akademisyenlerin Profilleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışma olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada “YÖK Akademik” platformu üzerinden 660 kadın akademisyen incelenmiştir. Yayımlanan akademik eser sayısının toplamda 17.942 olduğu ve akademik eserlerin %46’sının “Profesör Dr.” ve “Doçent Dr.” ünvanlı akademisyenler tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Akademisyenlerin çalışma alanları açısından yoğun olarak “tüketici davranışları, hizmet pazarlaması ve dijital pazarlama” alanlarına yöneltikleri tespit edilmiştir.

Akademisyen profilleri açısından Türkiye’de yapılan bir diğer çalışma ise Akgül ve Akdağ (2018) tarafından gerçekleştirilen, “İletişim Eğitimi ve Disiplinlerarasılık: İletişim Fakültelerindeki Akademisyen Profili Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmadır. Kamu üniversiteleri bünyesinde yer alan 38 iletişim fakültesi araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Elde edilen sonuca göre kamu üniversitelerindeki iletişim fakültelerinin, hem sosyal bilimler hem de fen bilimleri disiplinlerinden, akademik formasyona sahip öğretim üyesi kompozisyonuna sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmadaki veriler, YÖK akademik arama motorundan ve üniversitelerin kurumsal web sayfalarına başvurularak elde edilmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen öğretim üyesi sayısı ise 678 olmuştur.

Baytok ve ark. (2019) “Turizm/Turist Rehberliği Bölümü Akademisyenlerinin Profili: Türkiye Üniversiteleri Örneği” başlıklı çalışmalarında; Türkiye’deki 32 fakülte ve yüksekokulda yer alan “turizm rehberliği” bölümlerinde görevli 196 ve 28 meslek yüksekokulunda “turist rehberliği” programlarındaki 75, toplam 271 öğretim elemanını çalışma kapsamına dahil etmişlerdir. Akademik ünvan olarak %34,7 ile doktor öğretim üyelerinin öne çıktığı ortaya konmuştur. Çalışmada ilk olarak ÖSYM’nin 2018 yılı tercih kılavuzu incelenmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında çalışma kapsamındaki bölümlere/programlara yönelik hali hazırda öğrenci kabul eden fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulları ve ait oldukları üniversiteler tespit edilmiştir. İkinci olarak ise üniversitelerin web siteleri, akademik bilgi veya veri yönetim sistemleri ile YÖK

Akademik veri tabanı taranmıştır. Bilgilerine ulaşılamayan akademik personel için ilgili kurumların öğrenci işleri veya idare sekreterleri ile görüşülmüştür.

Özdemirkıran ve Öner (2017) “Türkiye’de Kadın Uluslararası İlişkiler Akademisyenlerinin Profili: Marmara Bölgesi” başlıklı çalışmayı ortaya koymuşlardır. Araştırma kapsamına dahil edilen bölgede devlet ve vakıf üniversitelerinde görevli toplam 124 kadın Uluslararası İlişkiler akademisyeni (22 Profesör, 36 Doçent, 66 Yardımcı Doçent) olduğu belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan anket İstanbul, Edirne, Kocaeli, Yalova, Tekirdağ ve Sakarya’daki üniversitelerde görevli olan ve Uluslararası İlişkiler alanında faaliyet gösteren 27 kadın akademisyene uygulanmıştır. Ayrıca bu akademisyenlerden 22’si ile de derinlemesine görüşme yapılmıştır.

Can ve Ceylan (2022) “Turizm Bölümlerinde Yöneticilik Yapan Akademisyenlerin Eğitim Profili” başlıklı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada lisans düzeyindeki turizm bölümlerinde yöneticilik yapan akademisyenlerin eğitim profilleri ele alınmıştır. Araştırmada yer alan veriler “YÖK Akademik” web sitesi ile ilgili üniversitelerin kendi web sitelerinden elde edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre dekan ve müdürlerin lisanslarının %31,2’si, yüksek lisanslarının %34’ü ve son olarak doktoralarının %27,6’sı doğrudan turizm bilim alanıyla ilgilidir. Dekan yardımcıları ve müdür yardımcıları açısından ise bu oranlar; lisans %65,6, yüksek lisans %53,9 ve doktora %56,8 şeklindedir. Son olarak bölüm başkanlarının doğrudan turizm bilim dalı ile ilgili dağılımları; lisans %71,1, yüksek lisans %66,4 ve doktora %62’dir.

Turizm alanında yapılan bir başka çalışma ise Temizkan ve Behremen (2017) tarafından ortaya konan, “Turizm Yükseköğretimi Veren Kurumlarda Görevli Akademisyenlerin Profili” başlıklı çalışmadır. Yazarlar, mezunların niteliğinin onları yetiştiren akademisyenlerin profiline bağlı olduğu varsayımından hareketle çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Nas ve Çelik (2013) tarafından ortaya konan “Türkiye’deki Denizcilik Eğitimi Veren Kurumların Akademisyen Profili” başlıklı çalışma, Türkiye’de lisans düzeyinde eğitim veren denizcilik eğitim kurumlarındaki deniz kökenli akademisyenlerin profillerinin tespitine yöneliktir. Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada, denizcilik alanındaki akademik hayatın özendirilmesine, teşvik edilmesine ve güçlendirilmesine vurgu yapılmıştır.

Erişti (2013), “Türk Üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Profilleri” başlıklı çalışmayı ortaya koymuştur. Araştırmada yer alan veriler, 28 farklı üniversitedeki 105 öğretim elemanından, araştırmacının geliştirdiği 59 sorudan oluşan bir veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğretim elemanlarının yetiştirildikleri kaynaklar, akademik ve bilimsel üretkenlik açısından gelişimleri ile eğitim programları ve öğretim alanına ilişkin görüşleri bakımından farklılıklar bulunmaktadır.



Özer ve ark. (2007) “Teknik Eğitim Fakültelerinde Öğretim Elemanı Profili” başlıklı çalışmalarında, söz konusu fakülteler açısından üzerinde durulması gereken sorunları ifade etmişlerdir. Bunları; pekçok öğretim elemanının öğretmenlik formasyonuna sahip olmaması, uzmanlık alanlarına göre özellikle atölye ve laboratuvarlarda, teknolojiyi takip etmekte ve uygulamakta yetersiz kalmaları ve son olarak öğretim elemanı sayısının yetersizliği şeklinde sıralamışlardır.

Çilsalar (2011) Erciyes Üniversitesi örneğinde, öğretim üyelerinin profilini ortaya koyan bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Öğretim üyelerine anket uygulanmış; cinsiyet, yaş ve ünvanlara göre yaşadıkları sorunların farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Kölgeliler ve Efiltili Atay (2022), “Türkiye’de Devlet Üniversitelerinde İletişim Eğitimi Veren Meslek Yüksekokulu Programlarının Öğretim Elemanı Profili” başlıklı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. İçerik analizi yardımıyla 68 devlet üniversitesi bünyesindeki 117 meslek yüksekokulunda, iletişim bilim alanında yer alan 153 programdaki 438 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının önemli bir kısmının yüksek lisans ve doktora sahibi olduğu ve ağırlıklı olarak iletişim alanını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Çiçek (2022) “Coğrafya Bölümleri Kadrosundaki Coğrafya Alan Dışı Eğitimi Öğretim Üyelerinin Profilleri” başlıklı çalışmayı ortaya koymuştur. Çalışmada, örgün öğretim yapan 46 coğrafya bölümündeki öğretim üyelerinin mezun oldukları lisans, yüksek lisans ve doktora programları incelenmiş, farklı alanlardaki programlarından mezun olan öğretim üyelerinin tüm öğretim üyeleri içerisindeki dağılımına bakılmıştır. Coğrafya/sosyal bilimler eğitimi dahil olmak üzere farklı alanda eğitim almış olanların dağılımı; lisans düzeyinde %35,9, yüksek lisans düzeyinde %18,4 ve son olarak doktora düzeyinde %14,9 şeklinde gerçekleşmiştir.

Aslan ve ark. (2020) ise “Türkiye’de Yükseköğretimde Muhasebe-Finans Öğretim Elemanı Dağılımlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; durum tespiti yapmayı amaçlamışlar ve 2021 öğretim elemanının aktif olarak çalıştığını belirlemişlerdir.

Dönmez ve Özsoy (2013) “Türkiye’de Hemşirelik Yüksekokullarında Araştırma Görevlisi Profili” başlıklı çalışmalarını, devlet üniversitelerindeki hemşirelik yüksekokullarında görevli araştırma görevlileri ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma görevlilerinin memnuniyet düzeylerinin orta olduğu ve en fazla kadro sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Dönmez ve Özsoy (2013) tarafından yapılan çalışmanın paralelinde gerçekleştirilen bir başka çalışma ise Kurban-Kuzu ve Ulusoy (2008) tarafından ortaya konan “Hemşirelik Doktora Derecesine Sahip Öğretim Üyelerinin Uluslararası

Atıf İndeksleri Kapsamındaki Dergilerde Yayımlanan Bilimsel Makalelerinin Profili” başlıklı çalışmadır. Yazarlar, hemşirelik alanında çalışan 231 öğretim üyesinin %39,0’unun atıf indeksleri (SCI-Exp, SSCI) kapsamındaki dergilerde makalesi olduğunu, toplamda ise 124 makalenin yayımlandığını belirlemişlerdir.

Çakır Koçak ve ark. (2017), “Türkiye’de Ebelik Bölümlerinin Akademik ve Fiziki Profili” başlıklı çalışmalarında, ebelik bölümlerinde yer alan öğretim elemanı sayısının ve fiziki profillerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çiçekdağı (2021), “İlk Bakışta Felsefe Bölümlerimizin ve “Felsefe Bilim Alanı” ile İlişkili Öğretim Üyelerimizin Profili” başlığını taşıyan çalışmada, YÖK ve üniversite verilerine göre 69 felsefe bölümünün olduğunu, “Profesör”, “Doçent” ve “Doktor Öğretim Üyesi” kadrosunda toplam 452 öğretim üyesi bulunduğunu tespit etmiştir.

Yöntem

Bu kısımda sırasıyla; araştırmanın amacı ve soruları, evren ve örneklem ile kapsam ve kısıtlar, araştırmanın varsayımları ve son olarak veri toplama aracı ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Araştırmanın temel amacı, Türkiye’deki üniversitelerde pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin profillerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin cinsiyet açısından dağılımı nasıldır?
- Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversitelerin türüne göre dağılımı ne durumdadır?
- Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversite türüne göre cinsiyet dağılımı nasıldır?
- Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin ünvanları açısından dağılımı ne şekildedir?
- Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin ünvanlarına göre cinsiyet dağılımı nasıldır?
- Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin ünvanları açısından üniversite türlerine göre dağılımı ne durumdadır?
- Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin anahtar kelimeler bazında dağılımı nasıldır?
- Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin görev aldıkları üniversiteler ve üniversitelerin buldukları şehirler bazında ünvan dağılımları ne durumdadır?
- Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin ünvan bazında yayın ortalamaları ve yayın türlerine göre (kitap, kitap bölümü, makale ve bildiri) dağılımları nasıldır?

Evren ve Örneklem ile Kapsam ve Kısıtlar

Araştırmanın evrenini, Türkiye’deki üniversitelerde pazarlama bilim alanındaki öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmada tam sayıma gidilmiş ve örnekleme yöntemlerine başvurulmamıştır. Türkiye’deki üniversitelerden kasıt, devlet ve vakıf üniversiteleri ile vakıf meslek yüksekokulları (vakıf MYO) da dahil olmak üzere (YÖK Üniversiteler, 2023; YÖK Akademik Üniversiteler, 2022) Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumlarıdır.

Türkiye’deki üniversitelerde pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerine ulaşmak için “YÖK Akademik” veri tabanından yararlanılmıştır (YÖK Üniversiteler, 2022). YÖK Akademik veri tabanı üzerinden önce “Sosyal-Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı” ardından bilim alanı olarak “Pazarlama” seçilerek öğretim elemanlarının listesine ulaşılmıştır. Sonrasında “Ünvanlar” kısmından “Profesör”, “Doçent” ve “Doktor Öğretim Üyesi” seçenekleri işaretlenerek filtreleme yapılmış ve Türkiye’de pazarlama bilim alanında çalışan “öğretim üyesi” listesine ulaşılmıştır.

Araştırmada kısıtlar da yer almaktadır. Bunlardan ilki Türkiye’deki üniversitelerde pazarlama bilim alanında çalışan öğretim üyelerinin araştırma kapsamına dahil edilmesidir. Diğer bir ifadeyle, araştırma kapsamı Türkiye ile kısıtlanmıştır. Bir başka kısıt ise araştırmaya öğretim üyelerinin (Profesör, Doçent ve Doktor Öğretim Üyesi) dahil edilmiş olmasıdır. Son olarak araştırma kapsamında incelenecek bilimsel yayın türleri de bir kısıt olarak belirlenmiş, araştırma kapsamında öğretim üyelerine ait kitap, kitap bölümü, makale ve bildiriler ele alınmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırma varsayımlarını ise maddeler halinde şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Türkiye’deki üniversitelerde pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin YÖK Akademik bilgilerini, doğru bir şekilde ve zamanında girdikleri, dolayısıyla akademik bilgilerini sürekli olarak güncel tuttukları varsayılmıştır.
- Profil bilgilerinin dinamik olarak sürekli güncellenebilme ihtimali olduğu ve bu nedenle araştırmanın, verilerin toplandığı 11.12.2022-19.12.2022 tarihleri arasındaki güncel durumu yansıttığı varsayılmıştır.
- Uzmanlık alanlarının ünvan sahibi olduktan sonra daha belirgin olarak ortaya çıkabildiği varsayılmıştır. Bu nedenle araştırma kapsamına öğretim üyeleri dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırma verileri 11.12.2022-19.12.2022 tarihleri arasında YÖK Akademik veri tabanından elde edilmiştir (YÖK Akademik Üniversiteler, 2022). Verilerin analizi için ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Analiz için kullanılan kriterler sırasıyla; cinsiyet, üniversite türü, ünvan, anahtar kelimeler ve yayın türleri şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmada, bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir. TR Dizin yardım masasında yazan “Ne tür bir çalışma etik kurul incelemesi gerektirmez?” başlıklı açıklama, “Düzenli olarak yayınlanan çalışma türlerinden sistematik derlemeler, tartışma makaleleri ve uygun şekilde anonimleştirilmiş veri setlerinin ikincil analizleri etik kurul incelemesi gerektirmez. Ancak, bu tür çalışmalarda makalenin yöntemler bölümünde etik hususlara ilişkin durumu açıkça belirtilmelidir.” şeklindedir (TR Dizin Yardım Masası, 2023). Bu açıklamadan hareketle, araştırmada kullanılan verilerin elde edildiği YÖK Akademik veri tabanı, kamuya açık olduğundan etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, Türkiye’de pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin profillerinin incelenmesinde; cinsiyet dağılımı, üniversite türüne göre dağılım, üniversite türüne göre cinsiyet dağılımı, ünvan dağılımı, ünvana göre cinsiyet dağılımı, ünvanlar açısından üniversite türlerine göre dağılım, anahtar kelimeler bazında dağılım, üniversiteler ve üniversitelerin bulunduğu şehirler bazında ünvan dağılımı ve son olarak ünvan bazında yayın ortalamaları ve yayın türlerine göre dağılım üzerinde durulmuştur.

■ **Tablo 1.**
Öğretim Üyelerinin Cinsiyet Dağılımı.

Cinsiyet	Frekans	(%)
Kadın	445	51,9
Erkek	412	48,1
Toplam	857	100,0

■ **Tablo 1’de** araştırma kapsamına dahil edilen 857 öğretim üyesinin cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır. Kadın öğretim üyelerinin sayısının 445 (%51,9) ve erkek öğretim üyelerinin sayısının ise 412 (%48,1) olduğu görülmektedir.

■ **Tablo 2.**
Öğretim Üyelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımı.

Üniversite Türü	Frekans	(%)
Devlet	641	74,8
Vakıf	214	25,0
Vakıf MYO	2	0,2
Toplam	857	100,0

■ **Tablo 2’de** öğretim üyelerinin üniversite türüne göre dağılımı bulunmaktadır. Devlet üniversitelerinde çalışan öğretim üyelerinin sayısı 641 (%74,8) iken vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim üyelerinin sayısı ise 214 (%25,0) şeklindedir. Vakıf meslek yüksekokullarında (Vakıf MYO) görevli öğretim üyesi sayısı ise 2 (%0,2) olarak belirlenmiştir.



Tablo 3. Öğretim Üyelerinin Çalıştığı Üniversite Türüne Göre Cinsiyet Dağılımı.

Üniversite Türü	Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	Frekans	(%)	Frekans	(%)
Devlet	314	70,6	327	79,4
Vakıf	129	29,0	85	20,6
Vakıf MYO	2	0,4	0	0,0
Toplam	445	100,0	412	100,0

Tablo 3 öğretim üyelerinin çalıştığı üniversite türüne göre cinsiyet dağılımını göstermektedir. Hem kadın (314 kişi, %70,6) hem de erkek (327 kişi, %79,4) öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu devlet üniversitelerinde çalışmaktadır.

Tablo 4. Öğretim Üyelerinin Ünvan Dağılımı.

Ünvan	Frekans	(%)
Profesör	201	23,5
Doçent	195	22,7
Doktor Öğretim Üyesi (Ünvan: Doçent)	55	6,4
Doktor Öğretim Üyesi	406	47,4
Toplam	857	100,0

Tablo 4’de öğretim üyelerinin ünvan bazında dağılımları yer almaktadır. 201 (%23,5) “Profesör”, 195 (%22,7) “Doçent”, 55 (%6,4) ünvanı “Doçent” olan “Doktor Öğretim Üyesi” ve son olarak 406 (%47,4) “Doktor Öğretim Üyesi” bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğretim Üyelerinin Ünvanlarına Göre Cinsiyet Dağılımı.

Ünvan	Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	Frekans	(%)	Frekans	(%)
Profesör	100	22,5	101	24,5
Doçent	100	22,5	95	23,1
Doktor Öğretim Üyesi (Ünvan: Doçent)	34	7,6	21	5,1
Doktor Öğretim Üyesi	211	47,4	195	47,3
Toplam	445	100,0	412	100,0

Tablo 5 öğretim üyelerinin ünvanlarına göre cinsiyet dağılımını ortaya koymaktadır. Her ne kadar toplama bakıldığında kadın (445) öğretim üyelerinin erkek (412) öğretim üyelerine göre sayılarının bir miktar fazla olduğu göze çarpsa da genel olarak ünvanlara göre cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın değerlerde olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 6. Öğretim Üyelerinin Ünvanları Açısından Üniversite Türlerine Göre Dağılımı.

Ünvan	Üniversite Türü					
	Devlet		Vakıf		Vakıf MYO	
	Frekans	(%)	Frekans	(%)	Frekans	(%)
Profesör	151	23,6	50	23,4	0	0,0
Doçent	154	24,0	41	19,2	0	0,0
Doktor Öğretim Üyesi (Ünvan: Doçent)	47	7,3	8	3,7	0	0,0
Doktor Öğretim Üyesi	289	45,1	115	53,7	2	100,0
Toplam	641	100,0	214	100,0	2	100,0

Tablo 6’da öğretim üyelerinin ünvanları açısından üniversite türlerine göre dağılımı bulunmaktadır. Daha önce Tablo 3’te yer alan verilerde de görülebileceği üzere öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu devlet üniversitelerinde çalışmaktadır. Burada Tablo 3’e ilave olarak söylenebilecek bir nokta ise “Doçent” ünvanına sahip olan “Doktor Öğretim Üyeleri” ile ilgilidir ve vakıf (8 öğretim üyesi) üniversitelerine kıyasla devlet (47 öğretim üyesi) üniversitelerinde “Doçent” kadrosu bekleyen çok daha fazla öğretim üyesi olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğretim Üyelerinin Anahtar Kelimeler Bazında En Çok Çalıştığı İlk Beş Anahtar Kelime.

Anahtar Kelimeler	Frekans	%
Tüketici Davranışları	494	25,0
Ürün ve Marka Yönetim	229	11,6
Dijital Pazarlama	211	10,7
Hizmet Pazarlaması	208	10,5
Pazarlama Araştırmaları	182	9,2
Diğer	654	33,0
Toplam	1978	100,0

Tablo 7’de ise Türkiye’deki üniversitelerde pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin “anahtar kelimeler” bazında en çok çalıştığı ilk beş anahtar kelime yer almaktadır. Pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin çalışma alanlarını kapsayan ilk beş anahtar kelime sırasıyla; “tüketici davranışları”, “ürün ve marka yönetimi”, “dijital pazarlama”, “hizmet pazarlaması” ve “pazarlama araştırmaları” şeklindedir.

Tablo 8.

Üniversiteler ve Üniversitelerin Buldukları Şehirler Bazında Öğretim Üyelerinin Unvan Dağılımları.

Üniversite Adı (Alfabetik)	Üniversitenin Bulunduğu Şehir – Üniversite Türü	Profesör	Doçent	Doktor Öğretim Üyesi (Unvan: Doçent)	Doktor Öğretim Üyesi	Toplam
Abdullah Gül Üniversitesi	Kayseri - Devlet				2	2
Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi	Adana - Devlet	1	4			5
Adıyaman Üniversitesi	Adıyaman - Devlet				2	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Afyonkarahisar - Devlet	3	2	1	9	15
Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi	Afyonkarahisar -Devlet				1	1
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Ağrı - Devlet				1	1
Akdeniz Üniversitesi	Antalya - Devlet	5	2	2	4	13
Aksaray Üniversitesi	Aksaray -Devlet	2	3		3	8
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Antalya - Devlet			1	6	7
Altınbaş Üniversitesi	İstanbul - Vakıf		1		2	3
Amasya Üniversitesi	Amasya - Devlet				2	2
Anadolu Üniversitesi	Eskişehir - Devlet	6	3	1	5	15
Ankara Bilim Üniversitesi	Ankara - Vakıf	1			1	2
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Ankara - Devlet	9	2		4	15
Ankara Medipol Üniversitesi	Ankara - Vakıf				1	1
Ankara Üniversitesi	Ankara - Devlet	2	1			3
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Ankara - Devlet	1	3	1		5
Antalya Akev Üniversitesi (Yeni adı: Antalya Belek Üniversitesi)*	Antalya - Vakıf				2	2
Antalya Bilim Üniversitesi	Antalya - Vakıf				1	1
Ardahan Üniversitesi	Ardahan - Devlet				1	1
Artvin Çoruh Üniversitesi	Artvin - Devlet				1	1
Atatürk Üniversitesi	Erzurum - Devlet	1			5	6
Atılım Üniversitesi	Ankara - Vakıf	1		1		2
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın - Devlet	1	2		4	7
Bahçeşehir Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	3	2		2	7
Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir -Devlet	1	1		1	3
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi	Balıkesir - Devlet	1	4	1	8	14
Bartın Üniversitesi	Bartın - Devlet		1	1	1	3
Başkent Üniversitesi	Ankara - Vakıf	6	2			8
Batman Üniversitesi	Batman - Devlet		1		2	3
Bayburt Üniversitesi	Bayburt - Devlet		3		3	6
Beykoz Üniversitesi	İstanbul - Vakıf		1		5	6
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Bilecik - Devlet	2	2		3	7
Bingöl Üniversitesi	Bingöl - Devlet				2	2
Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul - Devlet	4			2	6



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bolu - Devlet	1	8		1	10
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Burdur - Devlet		2	1	1	4
Bursa Teknik Üniversitesi	Bursa - Devlet		1		1	2
Bursa Uludağ Üniversitesi	Bursa - Devlet	3	1		1	5
Çağ Üniversitesi	Mersin - Vakıf		2		3	5
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Çanakkale - Devlet		2	1	7	10
Çankaya Üniversitesi	Ankara - Vakıf	1			1	2
Çankırı Karatekin Üniversitesi	Çankırı - Devlet	1			2	3
Çukurova Üniversitesi	Adana - Devlet	5	3			8
Dicle Üniversitesi	Diyarbakır - Devlet			1	1	2
Doğuş Üniversitesi	İstanbul - Vakıf		1		1	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	İzmir - Devlet	8	6	2	6	22
Düzce Üniversitesi	Düzce - Devlet	1	5	1	1	8
Ege Üniversitesi	İzmir - Devlet	4	1		4	9
Erciyes Üniversitesi	Kayseri - Devlet	2	2		1	5
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Erzincan - Devlet			1	4	5
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Eskişehir - Devlet		5		2	7
Eskişehir Teknik Üniversitesi	Eskişehir - Devlet	2			2	4
Fırat Üniversitesi	Elazığ - Devlet		2		1	3
Galatasaray Üniversitesi	İstanbul - Devlet	1	1		1	3
Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep - Devlet	1			7	8
Gebze Teknik Üniversitesi	Kocaeli - Devlet	1	1			2
Giresun Üniversitesi	Giresun - Devlet		1		6	7
Gümüşhane Üniversitesi	Gümüşhane - Devlet	1	3		2	6
Hacettepe Üniversitesi	Ankara - Devlet	4			3	7
Hakkari Üniversitesi	Hakkari - Devlet		1			1
Haliç Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	1			2	3
Harran Üniversitesi	Şanlıurfa - Devlet	1	1		1	3
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Gaziantep - Vakıf		1	1	1	3
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Hatay - Devlet		2		2	4
Hitit Üniversitesi	Çorum - Devlet	2			2	4
İğdir Üniversitesi	İğdir - Devlet		1		1	2
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Isparta - Devlet		1		2	3
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	Ankara - Vakıf	1	1			2
İnönü Üniversitesi	Malatya - Devlet	1	1		1	3
İskenderun Teknik Üniversitesi	Hatay - Devlet	1			3	4
İstanbul Arel Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	3	1			4
İstanbul Aydın Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	1	2		5	8
İstanbul Beykent Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	4	2		6	12
İstanbul Bilgi Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	1	2	1	9	13
İstanbul Esenyurt Üniversitesi	İstanbul - Vakıf				4	4
İstanbul Galata Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	1	1		2	4

İstanbul Gedik Üniversitesi	İstanbul - Vakıf				2	2
İstanbul Gelişim Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	2	1	1	9	13
İstanbul Kent Üniversitesi	İstanbul - Vakıf		1		1	2
İstanbul Kültür Üniversitesi	İstanbul - Vakıf				1	1
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	İstanbul - Devlet	1	1	1	1	4
İstanbul Medipol Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	1	2		4	7
İstanbul Nişantaşı Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	2			8	10
İstanbul Okan Üniversitesi	İstanbul - Vakıf		1		3	4
İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu	İstanbul - Vakıf Meslek Yüksekokulu				1	1
İstanbul Teknik Üniversitesi	İstanbul - Devlet	2		1		3
İstanbul Ticaret Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	2	1	1	1	5
İstanbul Topkapı Üniversitesi	İstanbul - Vakıf		1		3	4
İstanbul Üniversitesi	İstanbul - Devlet	7	2	1	8	18
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	İstanbul - Devlet		1	1	1	3
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	1	1		1	3
İstinye Üniversitesi	İstanbul - Vakıf				2	2
İzmir Bakırçay Üniversitesi	İzmir - Devlet		1		2	3
İzmir Demokrasi Üniversitesi	İzmir - Devlet		1		1	2
İzmir Ekonomi Üniversitesi	İzmir - Vakıf	3	2		2	7
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	İzmir - Devlet	2	2	1	1	6
İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu	İzmir - Vakıf Meslek Yüksekokulu				1	1
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	İzmir - Devlet	1				1
Kadir Has Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	2		3		5
Kafkas Üniversitesi	Kars - Devlet	2	1		3	6
Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi	Kahramanmaraş - Devlet				1	1
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Kahramanmaraş - Devlet	2			2	4
Karabük Üniversitesi	Karabük - Devlet	1	2		5	8
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Trabzon - Devlet	3	1		1	5
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Karaman - Devlet	1	2	1		4
Kastamonu Üniversitesi	Kastamonu - Devlet				1	1
Kayseri Üniversitesi	Kayseri - Devlet				3	3
Kırıkkale Üniversitesi	Kırıkkale - Devlet		2	1	2	5
Kırklareli Üniversitesi	Kırklareli - Devlet	1	1		7	9
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Kırşehir - Devlet		1		3	4
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Kilis - Devlet				1	1
Kocaeli Üniversitesi	Kocaeli - Devlet	2	2		5	9
Koç Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	4	1		3	8
Konya Gıda Ve Tarım Üniversitesi	Konya - Vakıf				1	1
KTO Karatay Üniversitesi	Konya - Vakıf	1			3	4
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Kütahya - Devlet	2	3		6	11



Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi	Kütahya - Devlet				1	1
Malatya Turgut Özal Üniversitesi	Malatya - Devlet			1	1	2
Maltepe Üniversitesi	İstanbul - Vakıf		1		2	3
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	Manisa - Devlet		3	2	3	8
Mardin Artuklu Üniversitesi	Mardin - Devlet				2	2
Marmara Üniversitesi	İstanbul - Devlet	12	7		4	23
MEF Üniversitesi	İstanbul - Vakıf				1	1
Mersin Üniversitesi	Mersin - Devlet	3	1		3	7
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Muğla - Devlet	2	3	3	5	13
Munzur Üniversitesi	Tunceli - Devlet				1	1
Muş Alparslan Üniversitesi	Muş - Devlet				3	3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Konya - Devlet	1	1	2	2	6
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Nevşehir - Devlet	2		1	2	5
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Niğde - Devlet	3	1	2	1	7
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Samsun - Devlet	1		3		4
Ordu Üniversitesi	Ordu - Devlet				1	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Ankara - Devlet		1			1
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Osmaniye - Devlet		1	1	1	3
Ostim Teknik Üniversitesi	Ankara - Vakıf	1	1		1	3
Özyeğin Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	2	2		2	6
Pamukkale Üniversitesi	Denizli - Devlet	3	1	1	8	13
Piri Reis Üniversitesi	İstanbul - Vakıf		1		1	2
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Rize - Devlet		1	1	3	5
Sabancı Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	1			4	5
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	İstanbul - Devlet				1	1
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Sakarya - Devlet			1	5	6
Sakarya Üniversitesi	Sakarya - Devlet	6	2		4	12
Samsun Üniversitesi	Samsun - Devlet	1				1
Selçuk Üniversitesi	Konya - Devlet		7	1	4	12
Siirt Üniversitesi	Siirt - Devlet				1	1
Sinop Üniversitesi	Sinop - Devlet				2	2
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Sivas - Devlet	1	4		10	15
Süleyman Demirel Üniversitesi	Isparta - Devlet	2			2	4
Şırnak Üniversitesi	Şırnak - Devlet		1		2	3
Tarsus Üniversitesi	Mersin - Devlet		2		1	3
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Tekirdağ - Devlet	2	1		2	5
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	Ankara - Vakıf	1			1	2
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Tokat - Devlet		2		3	5
Toros Üniversitesi	Mersin - Vakıf				2	2
Trabzon Üniversitesi	Trabzon - Devlet	1			2	3
Trakya Üniversitesi	Edirne - Devlet		2	3	2	7
Türk Hava Kurumu Üniversitesi	Ankara - Vakıf				2	2

Üniversite	Ünvan	Devlet	Vakıf	Toplam	Ortalama Akademik Yayın Sayısı	
Ufuk Üniversitesi	Ankara - Vakıf		1	1		
Uşak Üniversitesi	Uşak - Devlet	2		4	6	
Üsküdar Üniversitesi	İstanbul - Vakıf		2	2		
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Van - Devlet	1	1	1	3	
Yalova Üniversitesi	Yalova - Devlet	1	1	1	3	6
Yaşar Üniversitesi	İzmir - Vakıf	2	3	2	7	
Yeditepe Üniversitesi	İstanbul - Vakıf	1	3	1	5	
Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul - Devlet	1	1	1	1	4
Yozgat Bozok Üniversitesi	Yozgat - Devlet	1		5	6	
Yüksek İhtisas Üniversitesi	Ankara - Vakıf		1	1	1	
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Zonguldak - Devlet	2		1	3	
Toplam (170 Üniversite)		201	195	55	406	857

* Kaynak: 7437 Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 9 Şubat 2023 tarihli ve 32099 sayılı Resmi Gazete.

Tablo 8’de öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversiteler bazında ünvan dağılımları gösterilmektedir. Türkiye’de 170 üniversitede pazarlama bilim alanında çalışan öğretim üyesi bulunmaktadır. YÖK verilerine göre Türkiye’de 208 üniversite yer almaktadır (YÖK Üniversiteler, 2023). Dolayısıyla Türkiye’deki üniversitelerin %82’sinde pazarlama bilim alanında çalışan öğretim üyesi mevcuttur. En çok pazarlama bilim alanında öğretim üyesine sahip ilk üç üniversite ise Marmara Üniversitesi (23 öğretim üyesi), Dokuz Eylül Üniversitesi (22 öğretim üyesi) ve İstanbul Üniversitesi (18 öğretim üyesi) olarak sıralanmaktadır. Şehirler bazında pazarlama bilim alanında çalışan öğretim üyesi sayısında ise daha fazla üniversitenin olduğu şehirler ön plana çıkmaktadır. En fazla öğretim üyesinin olduğu üç şehir sırasıyla; İstanbul (Devlet: 65, Vakıf: 156, Vakıf MYO: 1 ve toplam: 222 öğretim üyesi), İzmir (Devlet: 43, Vakıf: 14, Vakıf MYO: 1 ve toplam: 58 öğretim üyesi)

ve Ankara (Devlet: 31, Vakıf: 26 ve toplam: 57 öğretim üyesi) şeklindedir. İstanbul, İzmir ve Ankara’daki üniversitelerde, pazarlama bilim alanında çalışan toplam 337 öğretim üyesi bulunmaktadır. Bu sayı, Türkiye’deki üniversitelerde yer alan 857 pazarlama öğretim üyesinin, %39,3’üne denk gelmektedir.

Tablo 9 öğretim üyelerinin ünvanlarına göre akademik yayın sayılarını ortaya koymaktadır. Akademik hiyerarşi ile uyumlu bir akademik yayın ortalamasının olduğu görülmektedir. Buna göre “Profesör” ünvanlı öğretim üyelerinin ortalama akademik yayın sayısı 56,7, “Doçent” ünvanlı öğretim üyelerinin ortalama akademik yayın sayısı 45,8, “Doçent” ünvanına sahip Doktor Öğretim Üyelerine ait ortalama akademik yayın sayısı 37,6 ve son olarak “Doktor Öğretim Üyesi” ünvanına sahip öğretim üyelerinin ortalama akademik yayın sayısı ise 20,6 şeklindedir.

Tablo 9.

Ünvanlara Göre Akademik Yayınların Dağılımı.

Ünvan	Sayı	Kitap Sayıları		Makale Sayıları		Bildiri Sayıları		Toplam Akademik Yayın Sayısı	Ortalama Akademik Yayın Sayısı
		Kitap	Kitap Bölümü	Ulusal Hakemli	Uluslararası Hakemli	Ulusal Konferanslar	Uluslararası Konferanslar		
Profesör	201	548	1329	2374	3237	984	2926	11398	56,7
Doçent	195	273	1429	1676	2293	825	2426	8922	45,8
Doktor Öğretim Üyesi (Ünvan: Doçent)	55	43	393	441	511	155	525	2068	37,6
Doktor Öğretim Üyesi	406	254	1542	1332	2028	676	2542	8374	20,6
Toplam	857	1118	4693	5823	8069	2640	8419	30762	35,9

■ **Tablo 10.**

Unvanlara Göre Kitap ve Kitap Bölümlerinin Dağılımı.

Unvan	Sayı	Kitap Sayısı	Ortalama Kitap Sayısı	Kitap Bölümü Sayısı	Ortalama Kitap Bölümü Sayısı
Profesör	201	548	2,7	1329	6,6
Doçent	195	273	1,4	1429	7,3
Doktor Öğretim Üyesi (Unvan: Doçent)	55	43	0,8	393	7,1
Doktor Öğretim Üyesi	406	254	0,6	1542	3,8
Toplam	857	1118	1,3	4693	5,5

■ **Tablo 11.**

Unvanlara Göre Makalelerin Dağılımı.

Unvan	Sayı	Ulusal Hakemli Makale Sayısı	Ortalama Ulusal Hakemli Makale Sayısı	Uluslararası Hakemli Makale Sayısı	Ortalama Uluslararası Hakemli Makale Sayısı
Profesör	201	2374	11,8	3237	16,1
Doçent	195	1676	8,6	2293	11,8
Doktor Öğretim Üyesi (Unvan: Doçent)	55	441	8,0	511	9,3
Doktor Öğretim Üyesi	406	1332	3,3	2028	5,0
Toplam	857	5823	6,8	8069	9,4

■ **Tablo 12.**

Unvanlara Göre Konferanslardaki Bildirilerin Dağılımı.

Unvan	Sayı	Ulusal Konferanslarda Sunulan Bildiri Sayısı	Ulusal Konferanslarda Sunulan Ortalama Bildiri Sayısı	Uluslararası Konferanslarda Sunulan Bildiri Sayısı	Uluslararası Konferanslarda Sunulan Ortalama Bildiri Sayısı
Profesör	201	984	4,9	2926	14,6
Doçent	195	825	4,2	2426	12,4
Doktor Öğretim Üyesi (Unvan: Doçent)	55	155	2,8	525	9,5
Doktor Öğretim Üyesi	406	676	1,7	2542	6,3
Toplam	857	2640	3,1	8419	9,8

■ Tablo 10’da öğretim üyelerinin ünvanlarına göre kitap ve kitap bölümleri açısından dağılımları özetlenmiştir. “Profesör” ünvanlı öğretim üyelerinin ortalama kitap sayısının (2,7), diğer öğretim üyelerinden yüksek olduğu göze çarpmaktadır. “Doçent” ünvanlı öğretim üyelerinin ise ortalama kitap bölümü sayısı (7,3) diğer öğretim üyelerinden daha yüksektir.

■ Tablo 11’de öğretim üyelerinin ünvanlarına göre ulusal ve uluslararası hakemli makale dağılımları yer almaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası makale sayılarının ortalamalarına bakıldığında, “Profesör” ünvanına sahip

öğretim üyelerinin hem ortalama ulusal hakemli makale sayısında (11,8) hem de ortalama uluslararası hakemli makale sayısında (16,1) diğer öğretim üyelerine nazaran önde olduğu tespit edilmektedir.

■ Tablo 12’de öğretim üyelerinin ünvanlarına göre ulusal ve uluslararası konferanslardaki bildiri dağılımları görülmektedir. ■ Tablo 11’e benzer şekilde “Profesör” ünvanlı öğretim üyelerinin hem ulusal konferanslarda sundukları ortalama bildiri sayısı (4,9) hem de uluslararası konferanslarda sundukları ortalama bildiri sayısı (14,6) diğer öğretim üyelerine kıyasla yüksektir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerde pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin profillerinin incelenmesidir. Araştırmadaki veriler, 11.12.2022 - 19.12.2022 tarihleri arasında toplanmış (YÖK Akademik, 2022) ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamına Türkiye'de pazarlama bilim alanında çalışan 857 öğretim üyesi dahil edilmiştir. Öğretim üyelerinin dağılımı; “Profesör” (201), “Doçent” (195), “Doçent” ünvanlı “Doktor Öğretim Üyesi” (55) ve son olarak “Doktor Öğretim Üyesi” (406) şeklindedir.

857 öğretim üyesi cinsiyetlerine göre 445 (%51,9) kadın ve 412 (%48,1) erkek olarak dağılmıştır. Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun devlet üniversitelerinde (641 öğretim üyesi, %74,8) çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Ünvan bazında dağılıma bakıldığında ise “Doktor Öğretim Üyesi” (406 öğretim üyesi, %47,4) ünvanına sahip öğretim üyelerinin, pazarlama bilim alanında çalışan öğretim üyelerinin yarısına yakınına oluşturduğu tespit edilmiştir.

“Doçent” ünvanına sahip olan 55 Doktor Öğretim Üyesinin büyük çoğunluğunun (47 öğretim üyesi) devlet üniversitelerinde çalıştıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla vakıf üniversitelerine kıyasla devlet üniversitelerinde “Doçent” kadrosu bekleyen çok daha fazla öğretim üyesi olduğu saptanmıştır. Bu durumu “Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelik” (2018) çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Tahtaloğlu (2021) bu durumla ilgili olarak “istihdam ve özellikle terfide ciddi sorunlara neden olacağı” çıkarımında bulunmuştur. Norm kadro yönetmeliğinde yer alan oransal değer sebebiyle “terfi” olarak isimlendirilen atamaların kısıtlandığı gözlemlenmiştir (Tahtaloğlu, 2021). Devlet üniversitelerinde çalışan öğretim üyesi sayılarının, vakıf üniversitelerinde çalışanlara nazaran fazlalığı göz önüne alındığında, bu durumun devlet üniversitelerinde daha çok yaşandığını ifade etmek mümkündür.

Pazarlama bilim alanındaki öğretim üyelerinin en çok çalıştığı beş anahtar kelime ise sırasıyla “Tüketici Davranışları”, “Ürün ve Marka Yönetimi”, “Dijital Pazarlama”, “Hizmet Pazarlaması” ve “Pazarlama Araştırmaları” şeklindedir. Bu durum Demirtaş (2022) tarafından yapılmış çalışma ile de benzerlik göstermektedir.

Türkiye'de pazarlama bilim alanındaki 857 öğretim üyesinin, 170 üniversiteye dağıldığı belirlenmiştir. En çok pazarlama bilim alanında öğretim üyesine sahip ilk üç üniversite ise Marmara Üniversitesi (23 öğretim üyesi), Dokuz Eylül Üniversitesi (22 öğretim üyesi) ve İstanbul Üniversitesi (18 öğretim üyesi) olarak sıralanmıştır.

En fazla öğretim üyesinin olduğu üç şehir ise sırasıyla; İstanbul (Devlet: 65, Vakıf: 156, Vakıf MYO: 1 ve toplam: 222 öğretim üyesi), İzmir (Devlet: 43, Vakıf: 14, Vakıf MYO: 1 ve toplam: 58 öğretim üyesi) ve Ankara (Devlet: 31, Vakıf: 26 ve toplam: 57 öğretim üyesi) şeklindedir. Bu üç şehirde toplam 337 öğretim üyesi bulunmaktadır. Bu sayı, Türkiye'deki üniversitelerde yer alan 857 pazarlama öğretim üyesinin, %39,3'ünü oluşturmaktadır.

Son olarak yayın sayıları incelenmiştir. Genel olarak “Profesör” ünvanlı öğretim üyelerinin ortalama akademik yayın sayısı 56,7, “Doçent” ünvanlı öğretim üyelerinin ortalama akademik yayın sayısı 45,8, “Doçent” ünvanına sahip Doktor Öğretim Üyelerine ait ortalama akademik yayın sayısı 37,6 ve son olarak “Doktor Öğretim Üyesi” ünvanına sahip öğretim üyelerinin ortalama akademik yayın sayısı ise 20,6 şeklindedir. Bu durumun akademik hiyerarşi ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle, akademik hayatta daha fazla zaman geçiren ve dolayısıyla da daha fazla yayın yapma imkanı bulan “Profesör” ünvanlı öğretim üyelerinin ortalama yayın sayılarının, diğer öğretim üyelerinin ortalama yayın sayılarına nazaran yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Demirtaş (2022) tarafından ortaya konan çalışmadaki sonuçlar da bu durum ile örtüşmektedir.

“Profesör” ünvanlı öğretim üyelerinin ortalama kitap sayısının (2,7), diğer öğretim üyelerinden yüksek olarak tespit edilmiştir. “Doçent” ünvanlı öğretim üyelerinin ise ortalama kitap bölümü sayısının (7,3) diğer öğretim üyelerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. “Doçent” ünvanlı öğretim üyelerinin kitap bölümü sayısı ortalamalarının yüksek oluşunu, 2016 Aralık Doçentlik başvurularından itibaren getirilen yayın zorunluluğu ile izah etmek mümkündür (2016 Aralık Dönemi Doçentlik Başvuru Şartları, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı, 2016). Genel olarak, kitap bölümü yazmanın kitap yazmaya göre daha az emek ve zaman gerektirdiği düşünüldüğünde, “Doçent” ünvanına sahip öğretim üyelerinin daha fazla kitap bölümü yazmayı tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

“Profesör” ünvanına sahip öğretim üyelerinin hem ortalama ulusal hakemli makale sayısında (11,8) hem de ortalama uluslararası hakemli makale sayısında (16,1) diğer öğretim üyelerine nazaran önde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde “Profesör” ünvanlı öğretim üyelerinin ulusal konferanslarda sundukları ortalama bildiri sayısının (4,9) hem de uluslararası konferanslarda sundukları ortalama bildiri sayısının (14,6) diğer öğretim üyelerine kıyasla yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca bu çalışmaya benzer konularda araştırma yapmak isteyen akademisyen ve araştırmacılara önerilerde bulunmak da mümkündür. Araştırmadaki veriler “YÖK Akademik” veri tabanından toplanmıştır. Türkiye'deki üniversitelerin ve ilgili bölümlerin internet siteleri tek tek ziyaret edilip pazarlama bilim alanında çalışan öğretim üyeleri tespit edilerek, ortaya çıkan sonuçları kıyaslamak mümkündür.



Ancak burada öğretim üyelerinin dinamik olarak profil bilgilerini güncelleme durumu göz önüne alınmalı, yapılan farklı ya da benzer araştırmalar arasındaki sürenin uzamasının, profil güncelleme ihtimalini de arttırabileceği, bu durumun araştırmalar arasında farklılıklara yol açabileceği, dolayısıyla bunların yapılan araştırmaları kıyaslamayı güçleştirebileceği unutulmamalıdır.

Araştırma kapsamı genişletilerek, araştırma öğretim elemanı bazında tekrarlanabilir. Dolayısıyla araştırma kapsamına öğretim üyeleri haricinde; “Öğretim Görevlisi” ve “Araştırma Görevlisi” ünvanı taşıyan öğretim elemanları da dahil edilebilir. Hatta “YÖK Akademik” veri tabanında yer alan diğer kriterler de inceleme kapsamına alınıp, daha geniş ve kapsamlı bir çalışma yapmak diğer bir öneri olabilir. Ayrıca bu araştırmada yer alan kriterler dikkate alınarak, dünya genelinde pazarlama bilim alanında çalışan öğretim üyeleri hatta öğretim elemanları bazında bir araştırma yapmak ve ortaya çıkan sonuçları kıyaslamak mümkündür.

Son olarak 06 Şubat 2023 tarihinde ülkemizde yaşanan depremler nedeniyle, depremden etkilenen illerdeki üniversitelerde görev yapan pazarlama bilim alanında çalışan öğretim üyelerinin olası vefat, yaralanma, il ya da üniversite değiştirme gibi durumları da dikkate alındığında, öğretim üyelerine ait güncel durumu ortaya koymak adına bu çalışma tekrarlanabilir.

Yazar Katkıları: NV: Fikir, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması; AD: Fikir, tasarım, kaynak taraması, makalenin yazılması, danışmanlık/denetleme, veri analizi, bulguların yorumlanması, eleştirel okuma/inceleme.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Etik Standartlara Uygunluk: Araştırmada kullanılan verilerin elde edildiği YÖK Akademik veri tabanı, kamuya açık olduğundan etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

Kaynakça

- 2016 Aralık Dönemi Doçentlik Başvuru Şartları, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı (2016). Tablo 11 - Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı. Erişim adresi https://www.uak.gov.tr/Documents/docentlik/2016-aralik-donemi/basvuru-sartlari/TA_Tablo11_2016A_030316.pdf (07 Şubat 2023).
- 2547 Sayılı Kanun (1981). Yükseköğretim Kanunu. Resmî Gazete Tarihi: 06.11.1981, Resmî Gazete Sayısı: 17506, Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> (07 Şubat 2023).
- 7437 Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2023, 09 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 32099). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/02/20230209.pdf> (06 Nisan 2023).
- Akgül, M., ve Akdağ, M. (2018). İletişim eğitimi ve disiplinlerarasılık: İletişim fakültelerindeki akademisyen profili üzerine bir değerlendirme. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (31), 1-20.
- Aslan, M., Erol, M., ve Öztürk, E. K. (2020). Türkiye’de yükseköğretimde muhasebe-fınans öğretim elemanı dağılımlarının incelenmesi. *Muhasebe ve Denetim Bakış*, 20(60), 117-132.
- Baytok, A., Boyraz, M., ve Kabakulak, A. (2019). Turizm/turist rehberliği bölümü akademisyenlerinin profili: Türkiye üniversiteleri örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(68), 1038-1049.
- Can, C. E., ve Ceylan, U. (2022). Turizm bölümlerinde yöneticilik yapan akademisyenlerin eğitim profili. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(12), 1765-1776.
- Çakır Koçak, Y., Öztürk Can, H., Yücel, U., Demirelöz Akyüz, M., ve Çeber Turfan, E. (2017). Türkiye’de ebeklik bölümlerinin akademik ve fiziki profili. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(2), 88-97.
- Çiçek, İ. (2022). Coğrafya bölümleri kadrosundaki coğrafya alan dışı eğitimli öğretim üyelerinin profilleri. *Türk Coğrafya Dergisi*, 80, 7-20.
- Çilsalar, H. (2011). *Erciyes Üniversitesi öğretim üyeleri profili* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Çiçekdağı, C. (2021). İlk bakışta felsefe bölümlerimizin ve “Felsefe Bilim Alanı” ile ilişkili öğretim üyelerimizin profili. *Kaygı, Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 20(2), 581-627.
- Demirtaş, M. C. (2022). Türkiye’de pazarlama alanında yer alan kadın akademisyenlerin profilleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1606-1631.
- Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelik (2018). Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=27923&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5> (07 Şubat 2023).
- Dönmez, R. Ö., ve Özsoy, S. A. (2013). Türkiye’de hemşirelik yükseköğretiminde araştırma görevlisi profili. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 51-61.
- Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 312-326.
- Kölgeliler, Y. Ö., ve Efiltili Atay, S. (2022). Türkiye’de devlet üniversitelerinde iletişim eğitimi veren meslek yüksekokulu programlarının öğretim elemanı profili. *7th International “Communication in the New World” Congress Proceedings Book* (s. 1-21), 2-4 March 2022, Izmir, Türkiye.

- Kurban-Kuzu, N., ve Ulusoy, M. F. (2008). Hemşirelik doktora derecesine sahip öğretim üyelerinin uluslararası atıf indeksleri kapsamındaki dergilerde yayımlanan bilimsel makalelerinin profili. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 10(3), 15-25.
- Nas, S., ve Çelik, B. (2013). Türkiye'deki denizcilik eğitimi veren kurumların akademisyen profili. *Journal of ETA Maritime Science*, 1, 7-14.
- Özdemirkran, M., ve Öner, S. (2017). Türkiye'de kadın uluslararası ilişkiler akademisyenlerinin profili: Marmara Bölgesi. *Fe Dergi*, 9(1), 92-112.
- Özer, B., Öner, C., ve Güney, K. (2007). Teknik eğitim fakültelerinde öğretim elemanı profili. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 123-127.
- Tahtaloğlu, H. (2021). Akademik kadrolar açısından norm kadro uygulamalarına genel bir bakış. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 5(2), 1107-1124.
- Temizkan, R., ve Behremen, C. (2017). Turizm yükseköğretimi veren kurumlarda görevli akademisyenlerin profili. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 4(1), 1-12.
- TR Dizin Yardım Masası (2023). Ne tür bir çalışma etik kurul incelemesi gerektirmez?. Erişim adresi <https://confluence.ulakbim.gov.tr/pages/viewpage.action?pageId=100433973> (05 Şubat 2023).
- YÖK Üniversiteler (2023). Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> (06 Şubat 2023).
- YÖK Akademik (2022). Arama sonuçları. Erişim adresi <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResultviewListAuthorAndScFields.jsp> (11.12.2022-19.12.2022).
- YÖK Akademik Üniversiteler (2022). Erişim adresi <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/universityListview.jsp> (10.12.2022).

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

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

Üniversite Öğrencileri Arasında Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) ile Yalan Haber Paylaşımı Arasındaki İlişkide Sosyal Medya Kullanımının Aracılık Rolü

The Mediating Role of Social Media Use in the Relationship between Fear of Missing Out (FoMO) and Sharing Fake News among University Students

Emre Osman Olkun¹ , Sükrü Balcı¹ 

¹ Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Konya

Özet

Bu çalışmanın amacı, FoMO'nun yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisini ve bu süreçte sosyal medya kullanım davranışının aracılık rolünü incelemektir. Günümüzde çoğu insan, sosyal medyayı geniş kitlelerle iletişim kurmanın, kendilerini ve hayatlarını göstermenin veya başkalarının hayatlarını tanımının bir yolu olarak kullanabilmektedir. Sosyal medyaya erişim kolaylığı, FoMO gibi kaygı ve rahatsızlık hissine sahip insanlara önemli fırsatlar sunmaktadır. Bir yönüyle sosyal medya "yalan haberlerin", yani kasıtlı olarak yanlış bilgiler içeren haberlerin, bol miktarda çoğalmasına da olanak tanımaktadır. Sosyal medyada insanların çevrimiçi bilgileri doğrulamaya yönelik düşük eğilimleri, beraberinde yalan haber paylaşımını artırmaktadır. Teknolojik araçların günden güne etkisini daha fazla hissettirdiği bu çağda, FoMO gibi psikolojik problemlerin, yalan haber paylaşım davranışını nasıl etkilediğini ortaya koyması ve ilgili literatüre güncel bilgiler kazandırması bakımından bu araştırmanın sonuçları önem taşımaktadır. Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği çalışmada veriler 388 üniversite öğrencisinden yüz yüze anket tekniğiyle toplanmıştır. Sonuçlar, FoMO'nun yalan haber paylaşımı üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisini göstermektedir. Katılımcıların FoMO düzeyindeki artış, sosyal medya kullanımını artırmaktadır. Ayrıca FoMO'nun yalan haber paylaşım davranışı üzerindeki etkisinde sosyal medya kullanımı aracı rolü oynamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Etki, FoMO, Sosyal Medya, Üniversite Öğrencileri, Yalan Haber Paylaşımı

Sosyal medya kullanımının günden güne arttığı günümüzde bireyler zamanlarının önemli bir bölümünü bu araçlarda harcamaya başlamışlardır. Zamanla bağımlılık seviyesine ulaşabilen bu kullanım, bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Günümüzün önemli toplumsal meseleleri arasında gösterilen yalan haber ve yalan haberin yayılmasında başat bir rolü olduğu dile getirilen sosyal medya, aynı zamanda kullanıcıların

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of FoMO on fake news sharing and the mediating role of social media usage behavior. Today, most people use social media as a way to communicate with large audiences, show themselves and their lives, or get to know the lives of others. Ease of access to social media offers significant opportunities to people with anxiety and discomfort, such as FoMO. However, social media also allows for the proliferation of "fake news", that is, news containing deliberately false information. The low tendency of people to verify online information on social media increases the sharing of fake news. The results of this research are important in terms of revealing how psychological problems such as FoMO affect the false news sharing behavior, and bringing up-to-date information to the relevant literature in this age where technological tools are gaining stronger influence day by day. Employing quantitative methodology, the data were collected from 388 university students using a face-to-face survey technique. The results show that FoMO has a positive and significant effect on fake news sharing. The increase in the FoMO level of the participants increases the use of social media. In addition, the use of social media plays a mediator role in the effect of FoMO on false news sharing behavior.

Keywords: Fake News Sharing, FoMO, Influence, Social Media, University Students

vazgeçemediği bir araç haline gelmiştir. Bireylerin Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) ile yalan haber paylaşımı arasındaki ilişkide sosyal medyanın aracılık rolü varsayımıyla ele alınan bu çalışmada da yalan haber kavramıyla birlikte, yalan haber-sosyal medya ilişkisi ve bireylerin FoMO etkisiyle yalan haber paylaşımında sosyal medyanın ne denli etkisinin olduğu analiz edilmeye çalışılmıştır.

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Emre Osman Olkun
Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi,
Gazetecilik Bölümü, Konya
e-posta: emreolkun@selcuk.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 23-36. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Nisan / April 4, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 4, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Olkun, E. O. ve Balcı, Ş. (2024). Üniversite öğrencileri arasında gelişmeleri kaçırma korkusu (fomo) ile yalan haber paylaşımı arasındaki ilişkide sosyal medya kullanımının aracılık rolü. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 23-36. doi: 10.53478/yuksekogretim.1277063

ORCID: E. O. Olkun: 0000-0002-1839-7507; Ş. Balcı: 0000-0002-0477-0622

Kavram itibarıyla kökeni uzun bir geçmişe dayanan yalan haber, özellikle sosyal medyanın da etkisiyle son yıllarda sıklıkla karşılaşılmaya ve kullanılmaya başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) son başkanlık seçimleri ile birlikte Covid-19 pandemisi gibi küresel birçok olayda insanların daha sık başvurduğu yalan haber (Melek, 2020), ulusal konularda da rastlanılan ve insanları etkileyen bir hale gelmiştir. Özellikle son yıllarda yalan haber iddiaları, bireylerin medyayı nasıl algıladıklarını ve demokratik süreçte nasıl katıldıklarını anlamının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. O halde yalan haber ne demektir? En yaygın olarak yalan haber terimi, insanlar tarafından dezenformasyon yaymak amacıyla oluşturulan yanlış haber hikayelerini ifade etmektedir. Bu durumda yalan haber en genel anlamıyla, okuyucuları yanıltmak amacıyla bilerek yanlış bilgilerin iletilmesi anlamına gelmektedir (Axt ve ark., 2021). Başka bir deyişle yalan haber, başka bir varlığa zarar verme niyeti olsun veya olmasın, yayılan yanlış bilgi, dezenformasyon ve kötü bilgiyi kapsadığı kabul edilmektedir. Bunun yanında yalan haber; doğru veya haberleri taklit eden, halkı meşru olduğuna inandırmak için kurnazca sunulan ve uydurulmuş içerikler olarak da tanımlanabilmektedir (Balakrishnan ve ark., 2021).

Yalan haberlerin geneline bakıldığında tamamen yanlış bilgi içermediği de görülebilmektedir. Bu anlamda yalan haberleri, içeriği tamamen yanlış olan bilgilerden ayıran şey ise aldatma niyetidir. Bu anlamda dezenformasyon ve yanlış bilgilendirme ayrımını yapmak gerekmektedir. Dezenformasyon terimi, bir kişiye, sosyal gruba, kuruluşa veya ülkeye zarar vermek için bilinçli oluşturulan içeriği açıklamak için kullanılırken, yanlış bilgilendirme yalnızca yanıltır ve temel amacı zarar vermek değildir (Greifeneder ve ark., 2021). Ancak zarar verme niyetini belirlemek her zaman kolay olmadığı için yalan haberle yanlış bilgi arasında ayırım yapmak da her zaman mümkün olamamaktadır.

Yanlış bilgi, toplumda yayılma ve kamuoyunu etkileme kapasitesine sahip mizah için tasarlanmış ve aldatma amacı gütmeyen yanlış bilgileri de ifade etmektedir. Bunun yanında doğru veya yanlış olduğu teyit edilmiş söylentiler, kelime anlamı bakımından doğrulanamayan ve yayılma eğiliminde olan komplo teorileri de bu kategoride sayılabilir (Ackland ve Gwynn, 2021). Yalan haberlerde olduğu gibi komplo teorilerinde de hem bilgilere kanıta dayalı bir şekilde inanmamızı hem de kanıtların üzeri kapatıldığı için kusurlu veya eksik doğrulamayla yetinmemiz söylendiği ikili bir bağlantı kurmaktadır. Bu ikili bağlantı nedeniyle komplo teorileri, büyümlü düşüncenin çekiciliğini korurken, gerçeğin asla ortaya çıkmayacağı bilgiler sunmaktadır. Bu durumda da komplo teorileri makul ve neredeyse bilimsel olan bir sahte gerçeklik önermektedir (Albarracin, 2021).

Yalan haberler, yeni haberlerin anında etkileşime ve yayılmasına izin veren sosyal medya platformları ve anlık mesajlaşma uygulamalarının popüleritesi nedeniyle dünya çapında büyük bir sorun haline gelmiştir. Yalan haberlerle ilgili bilgiler genellikle, kötü niyetli kullanıcılarla birlikte bilgiyi

doğrulamaya zahmetine girmeyen kullanıcılar ve sosyal medya botları tarafından sosyal medya platformlarında paylaşılan yanlış bilgileri yaymak için oluşturulmuş kötü amaçlı web siteleri tarafından yayılmaktadır. Yalan haberler genellikle kötü amaçlı ve kaynağı belirsiz web sitelerinde bulunsa da Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram gibi sosyal medya platformları doğrulanmamış içeriğin hızlı bir şekilde yayılması için de sıklıkla kullanılmaktadır (Balakrishnan ve ark., 2021). Özellikle genç kullanıcılar, anlık mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla mobil cihazlarında hızlı dolaşan yanlış bilgilere ve yalan haberlere sıklıkla maruz kalmaktadır. Haber kisvesi altında, çekici bir format ve öfke söylemiyle oluşturulan yalan haberler, gençlerin farklı duygularına hitap ederek yoğun bir şekilde paylaşılmaktadır. Bu haberler özellikle kişisel adres defterlerindeki bir kişiden, yani tanıdıkları birisinden geliyorsa, içeriği kontrol bile etmeden tekrar paylaşılması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Diz ve ark., 2020). Bu hızlı yayılmayı engellemek için Facebook ve WhatsApp, yalan haberlerin kasıtlı olarak yayılmasına sebep olan platformların kötüye kullanılmasını önlemek için birçok önlem başlatmasına rağmen (Talwar ve ark., 2019), yalan haberin yayılmasında tam anlamıyla başarılı olamamışlardır.

Yalan haberlerin içeriğindeki bilgiler genellikle bir haber ya da olayla ilgilidir ve yalan haberi oluşturan kişi veya kişiler adına kötü bir amaç için oluşturulmaktadır. Yalan haberleri yayın kişi veya kişileri bağlamadığı düşüncesi de sorunludur. Çünkü bu yalan haberi paylaşan kişiler bunu genellikle ekonomik ya da ideolojik sebeplerle gerçekleştirmektedir (Ackland ve Gwynn, 2021). Bu sebeple yalan haberin yayılmasında yalan haberi hazırlayanlarla birlikte yayanların da önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Yapılan birçok araştırma (Dwivedi ve ark., 2018; Kim ve Dennis, 2019; Kim ve ark., 2019) gösteriyor ki; sosyal medyanın yüksek etkileşimli yapısı ve denetimsiz içeriğin yayılmasına izin veren özellikleri nedeniyle sosyal medyayı kullanırken kazanılan bazı hazlar yalan haber paylaşımına yol açabilmektedir (Apuke ve Bahiyah, 2021). Bundan dolayı, yalan haberlerin yayılmasında insan faktörünün önemi göz önünde alınmalıdır. Yalan haberlerin yayılmasıyla mücadele için, kullanıcıların sosyal medya içeriğiyle karşılaşarak tekrar paylaşma kararı verdiğinde, paylaşımın bilgi kalitesini derinlemesine araştırılması gerekmektedir (Koochikamali ve Sidorova, 2017). Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, halk tarafından oluşturulan yalan haberin gerçeklik algısındaki rolü hem algının oluşmasında hem de yalan haberlerin yayılmasında önemli oranda etkilidir (Melek, 2020). Bundan dolayı internette yalan haberlerin yayılması, sadece devleti yöneten iktidarlar ve politika yapımcılar için değil aynı zamanda, kuruluşlar, işletmeler ve vatandaşlar da olmak üzere toplumun tamamını etkileyen ve endişe veren bir durumdur (Talwar ve ark., 2020).

Günümüzde sosyal medyada yayınlanan yalan haberler sosyal medya kullanıcılarının geneli için endişe oluşturmaktadır. Bunun yanında sosyal medyada yalan habere maruz kalan



insanların bunu hissetme oranları ise oldukça düşüktür. Daha da önemlisi, kullanıcıların yalan haberlerle nasıl başa çıktığıyla ilgili belirsizliklerdir (Yang ve Horning, 2020). Günümüzde yalan haberlerin kontrol edilmesi için çok sayıda çalışmayla birlikte birçok teyit sitesi ortaya çıkmasına rağmen, sosyal medya kullanıcıların birçoğunun bu sitelerden habersiz olduğu ya da nasıl kullanacağını bilmediği düşünülmektedir.

Yalan haberlerin sosyal medyada paylaşılması, insanların üzerinde hiçbir kontrole sahip olmadığı duygusal tepkiler tarafından da belirlenebilmekte ve gölgelenebilmektedir (Alvi ve Saraswat, 2021). Özellikle birçok ülkede yaşanan siyasi kutuplaşmadaki artış, sosyal medyada insanların yalan haberlere maruz kalma ve akabinde bu haberlere inanma oranını da çoğaltmaktadır (Ackland ve Gwynn, 2021). Bununla birlikte toplum tarafından tanınan bilinen kişiler veya seçkinler tarafından sosyal medyadan paylaşılan içerikler bireysel kullanıcılar veya sahte haber sitelerinden çok daha geniş kitlelere doğrudan ulaşabilmektedir. Bundan dolayı bu kişiler tarafından paylaşılan yalan haberler sahte haber sitelerinden veya bireysel paylaşım yapanlardan çok daha ciddi sonuçlar doğurabilmektedir (Lyons ve ark., 2021).

Yalan haberler birçok kişi tarafından demokrasi için de gerçek ve mevcut bir tehlike olarak görülmektedir. Bununla ilgili Avrupa Birliği dahil çok sayıda ülke bu sorun için araştırmalar başlatmış, konuyu tartışmak için oturumlar düzenlemiş veya komiteler oluşturmuştur (Lyons ve ark., 2021). Bununla birlikte sosyal medyada yayınlanan yalan haberleri tespit etmek, çürütmek ve ortadan kaldırmak için sürekli ve sistematik olarak etkili çalışmalar gerçekleştirilmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Yalan haberlerle mücadele, sosyal medya çağında belki de en zorlu işlerden biri olsa da demokrasiyi ayakta tutmak için kesinlikle çok değerli bir çaba olacağı söylenebilir (Yang ve Horning, 2020).

Özetlemek gerekirse; internet günümüzde yüksek oranda sorunlu bir şekilde kullanılmaktadır. Akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin sosyal medyada geçirdikleri saat sayısı önemli ölçüde artmaktadır. Sanal bağımlılıklar da dâhil olmak üzere istenmeyen alışkanlık ve davranışların gelişmesi sosyal medyanın kontrolsüz kullanımının sonuçlarından biridir. Bu tür istenmeyen davranışlardan biri, genç neslin akıllı telefonlarının ve bilgisayarlarının aşırı kullanımına yol açan sosyal medyanın yoğun kullanımından kaynaklanan FoMO'dur (Cabrera ve ark., 2019). Son yıllarda literatürde sıkça tartışılan FoMO, İngilizce 'Fear Of Missing Out' sözcüklerinin ilk harflerinden oluşan kısaltmasıyla tanımlanmaktadır. FoMO kavramı literatürde ilk kez Przybylski tarafından ifade edilmiştir (Erdoğan ve ark., 2021).

Bireylerin, kendisinin bulunmadığı durumlar veya ortamlarda başkalarının ödüllendirici tecrübeler yaşama ihtimaline dair yaygın bir endişe olarak ifade edilen FoMO, başkalarının

yaptıkları ile sürekli olarak bağlantıda kalma arzusuyla karakterize edilmektedir. Bu düşünce doğrultusunda, düşük seviyedeki temel ihtiyaç tatmini, FoMO ve sosyal medya katılımıyla iki şekilde ilişkili olabilmektedir. İlk olarak bağlantı doğrudan olabilir; temel ihtiyaç doyumu düşük olan bireyler, başkalarıyla temasa geçmek için bir kaynak, sosyal yetkinliği geliştirmek için bir araç ve sosyal bağları derinleştirmek için bir fırsat olarak algılandığından sosyal medya kullanımına yönelebilmektedirler. İkincil olarak temel ihtiyaçlar ile sosyal medya etkileşimi arasındaki ilişki dolaylı da yani FoMO aracılığıyla bağlantılı olabilmektedir. İhtiyaç açıklarının, bazılarını bir şeyleri kaçırma korkusuna karşı genel bir duyarlılığa yönlendirmesi koşuluyla, ihtiyaç tatmininin sosyal medya kullanımıyla ancak FoMO ile bağlantılı olduğu ölçüde bağlantılı olması mümkündür. Farklı bir şekilde söylenecek olursa, bir şeyleri kaçırma endişesi, psikolojik ihtiyaçlardaki yoksunlukları sosyal medya katılımına bağlayan bir arabulucu görevi görebilmektedir (Przybylski ve ark., 2013).

Aynı zamanda günlük hayatta sıklıkla kullanılan akıllı mobil cihazlar aracılığıyla dijital dünyada bulunma ve yeni iletişim platformları olan sosyal medyada devamlı var olma isteği sonucunda oluşan korku şeklinden edilen FoMO'da, bu hissi veya fobiyi yoğun yaşayan bireyler, tam olarak ne kaçırdıklarının farkında olmamalarına rağmen, sürekli olarak başkalarının kendisinden çok daha kaliteli bir hayata sahip olduğunu düşünebilmektedirler (Aydın, 2018).

Teknolojik gelişmelerin insanların hayatında önemli değişimler yaşattığı günümüz dünyasında teknoloji, sağladığı faydalarla birlikte olumsuz sonuçlar da doğurmaktadır. Bu olumsuz durumların iyi anlaşılması, tam olarak neyi ifade ettiği, kaynağının bilinmesi ve bu çerçevede uygun müdahalelerin yapılması önemlidir. Bu olumsuz sonuçlardan biri olarak kabul edilen ve özellikle son yıllarda çok sayıda insanın hayatını etkileyen FoMO'nun da iyi anlaşılması, mücadele ve müdahaleler açısından önem arz etmektedir (Tanhan ve ark., 2022). FoMO ile birlikte özellikle sosyal medya kullanımında yaşanan artış ve akabinde yalan haber paylaşma sıklığındaki yükseliş konusu çeşitli araştırmalarda farklı yönlerle ele alınmaktadır.

Literatür incelendiğinde sosyal medya kullanımı ile FoMO ve yalan haber paylaşma ilişkisiyle ilgili çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmalardan biri olan Alvi ve Saraswat'ın (2021) Hindistan'da yaptıkları araştırmaya göre, insanların güncel ve dolu içerikli sosyal ağlara yakınlığı yansıtmak için sosyal medyada yalan haber paylaştığı görülmektedir. Araştırmada katılımcıların çoğunluğu haberin gerçekliğini doğrulamadan, hızlı bir şekilde kendi çevrelerinde paylaşmaktadır. Çalışmada elde edilen dikkat çekici bir sonuç da sansasyonel, duygusal ve şok edici bilgiler edinme niyetinin, sosyal medya kullanıcılarını yalan haberleri paylaşmaya sevk etmesidir. Çalışma ayrıca, haberleri doğrulatmanın paylaşım oranını azalttığını ortaya koymaktadır.

Cabrera ve arkadaşlarının (2019) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları başka bir çalışmada, FoMO ve sosyal medya kullanımının öğrenciler arasında sorunlu internet kullanımını arttırdığını tespit etmişlerdir.

2022 yılında ABD’de yapılan bir çalışmada, sosyal medya kullanımı ve yalan haber arasındaki bağı ortaya koymayı hedefleyen fenomenolojik çalışmanın birincil amacı, sosyal medya ortamlarında yalan haberlerin cazibesini ve tehlikesini anlamaktır. Çalışmanın sonuçlarına göre sosyal medya, 2016 ABD başkanlık seçimleri sırasında yalan haberlerin yayılması için son derece verimli bir zemin olduğunu kanıtlamış ve yalan haber alma ile paylaşma kombinasyonunu, bunların katılımcıların yaşamları üzerindeki etkilerini araştırmak için zengin bir fırsat sağlamıştır (Shirsat ve ark., 2022)

Erdoğan ve Şanlı (2019) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan FoMO’nun sosyal medya davranışları hakkındaki etkisini konu edinen çalışmalarına göre ise, öğrencilerin FoMO ile sosyal medya tutumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu sonucuna varmışlardır.

Ergenlerin FoMO ile Facebook kullanım arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka çalışmaya göre, ergen bireyler akran etkileşimlerini kaçırma duygularından dolayı önemli oranda stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ergenlerin FoMO’su, ergenlerin Facebook kullanımıyla ilgili stresini, özellikle Facebook’taki akranlarına ait olmama stresi ile Facebook’ta popüler olmama stresini de artırmakta ve paylaşımlarını etkilemektedir (Beyens ve ark., 2016).

Sosyal medya kullanımının karanlık tarafı ile sosyal medya kullanıcıları arasındaki yalan haber paylaşım davranışlarının ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada ise sosyal karşılaştırma teorisi, kendi kaderini tayin teorisi, rasyonel seçim teorisi ve psikoloji ve iletişim üzerine çığır açan çalışmalar kullanılarak formüle edilen araştırma modelini test etmek için 1022 sosyal medya kullanıcılarından büyük bir kesitsel veri toplanmıştır. Çalışma sonuçları, çevrimiçi güven, kendini ifşa etme, FoMO ve sosyal medya yorgunluğunun (kasıtlı olarak) yalan haber paylaşımı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Talwar ve ark., 2019).

Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasından seçilen bir örneklem üzerinde yürütülen bu çalışma; FoMO’nun yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisi ve bu süreçte sosyal medya kullanım davranışının aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Teknolojik araçların gündün güne etkisini daha fazla hissettirdiği bu çağda, FoMO gibi psikolojik problemlerin, yalan haber paylaşım davranışını nasıl etkilediğini ortaya koyması ve ilgili literatüre güncel bilgiler kazandırması bakımından bu araştırmanın sonuçları önem taşımaktadır.

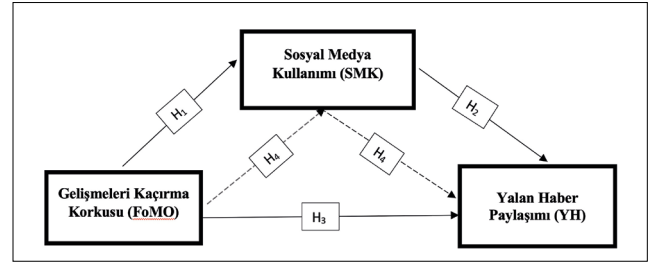
Yöntem

Bu çalışmada; gelişmeleri kaçırma korkusunun, sosyal medyada yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisinde, sosyal medya kullanımının aracılık rolü incelenmektedir. Nicel araştırma yönteminden yararlanılan çalışmada, 388 kişiden sağlanan veriler mercek altına alınmaktadır.

Araştırma Modeli

Gelişmeleri kaçırma korkusu ile sosyal medyada yalan haber paylaşımı ilişkisinde, sosyal medya kullanım aracılığını analiz etmeye ilişkin bu araştırma, ilişkisel tarama modeli olarak dizayn edilmiştir. Bu model, iki veya ikiden çok değişken arasındaki ilişkiyi esas almakta; değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaya yönelik olarak tercih edilmektedir (Creswell, 2017). Modelde FoMO bağımsız değişkeni, sosyal medyada yalan haber paylaşımı bağımlı değişkeni ve sosyal medya kullanımı ise aracı değişkeni oluşturmaktadır.

■ **Şekil 1.**
Araştırma Modeli.



Hipotez 1: Gelişmeleri kaçırma korkusunun, sosyal medya kullanımı üzerinde pozitif anlamlı etkisi bulunmaktadır.

Hipotez 2: Sosyal medya kullanımının, sosyal medyada yalan haber paylaşımı üzerinde pozitif anlamlı etkisi vardır.

Hipotez 3: Gelişmeleri kaçırma korkusunun, sosyal medyada yalan haber paylaşımı üzerinde pozitif anlamlı etkisi vardır.

Hipotez 4: Gelişmeleri kaçırma korkusu ile sosyal medyada yalan haber paylaşımı ilişkisinde, sosyal medya kullanımının aracılık rolü bulunmaktadır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, Selçuk Üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren öğrenciler oluşturmaktadır. Üniversite öğrencileri gibi toplumun genç ve ergen kesimi, yetişkinlere nazaran daha çok FoMO yaşama eğiliminde olduğu bilinmektedir. Bunun başlıca sebebi, genç bireylerin teknolojik cihazları daha fazla kullanmasıdır. Bu kişilerin, sosyal medya platformlarında hayatlarını, başkaları ile



karşılaştırma eğilimi sebebiyle, FoMO'yu tecrübe etme potansiyeline daha çok sahiptirler (Anwar ve ark., 2020). Artık toplumsal hayatta insanlar, başkalarının nasıl davrandığına ve düşündüğüne; bu durumun kendilerine ne şekilde yansıdığına önem veren sosyal varlıklar haline gelmiştir (Abel ve ark., 2016). Bu merak, gençler arasında teknoloji kullanımını tetiklemektedir. Çünkü dijital ortamlar, önemli boş zaman aktivitelerinden birine dönüşmekte ve genç bireylerin çoğalarak, 'gerçek yaşam' benliklerinin bir uzantısı şeklinde görülmektedir (Kuss ve Griffiths, 2017). Bilhassa başkalarının dünyasıyla devamlı haberdar olma ve onların yaşamında olup biteni gözlemleme isteği, üniversiteli gençlerin sosyal medya gibi teknolojik araçlara ilgisi ile paylaşımlarını çoğaltmaktadır (Abel ve ark., 2016; Fioravanti ve ark., 2021).

Çalışmanın örneklemini belirlemede Olasılıksız Örneklem Alma Tekniğinden biri olan, Yargısal Örneklem Tekniği esas alınmış ve 400 üniversite öğrencisi ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön inceleme sonrasında 388 anketin analiz için uygun olduğu tespit edilmiştir. Anketlerin geri dönüşüm oranı yüzde 97'dir. Çalışmada görüş bildiren örneklem grubu, sayı olarak yüzde 5 kesinlik seviyesinde ($\pm 0,05$ örnekleme hatası), araştırma nüfusunu temsil etme yeteneğine sahiptir (Erdoğan, 2003; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Örneklemdaki kişilerin; yüzde 47,7'si erkeklerden, yüzde 52,3'ü ise kadınlardan oluşmaktadır. Yüzdeler veriler, cinsiyet açısından karşılaştırma yapmaya uygundur. Yaş sorusunun betimleyici istatistiği, araştırma sorularına cevap veren üniversite öğrencileri arasında, en düşük 18, en yüksek 57 yaşındaki katılımcının bulunduğu göstermektedir. Görüşüne başvuru alan kişilerin yaş ortalaması ise 21,32'dir.

Veri Toplama Araçları

FoMO Ölçeği (Fear of Missing Out Scale-FoMO): Araştırma kapsamında kullanılan bu ölçek; Przybylski ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen, 5'li Likert (1= Hiç doğru değil, 5= Son derece doğru) tipinde 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek bireyin, akranları ve sosyal gruplarıyla temas halinde olmadığına dair bir sosyal kaygı biçimi (Baumeister ve Tice, 1990) ya da dışlanmışlık hissi (Pundir ve ark., 2021) içeren maddeleri bir araya getirmektedir. Katılımcılar, her bir maddenin ne kadar doğru olduğunu (örneğin, "Planlanmış bir toplantıyı kaçırmak canımı sıkar.") 1 ile 5 arasında puanlayarak bildirmektedirler. Ölçekte FoMO skorları, ölçek maddelerinde yüksek puan alan maddelerin ortalamasının alınmasıyla meydana getirilmiştir. Türkçe'ye uyarlamasını Gökler ve arkadaşlarının (2016) yaptığı ölçek, gerekli iç tutarlılığa ve alanda uygulanabilme geçerliliğe (Cronbach's $\alpha = ,81$) sahiptir. Çalışmada ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı ,84 olarak bulunmuştur. Ölçüm aracındaki düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının ,342 ile ,613 arasında olduğu görülmektedir.

Yalan Haber Paylaşımı Ölçeği: Yalan Haber Paylaşımı Ölçeği, Apuke ve Omar (2021) tarafından, yakın tarihli çalışmalar (Khan ve Idris, 2019; Talwar ve ark., 2019) göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Beş maddelik ölçek, 5'li Likert (1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum) şeklindedir. Yazarlar, maddelerin belirsizliğini azaltmak için, veri toplamadan önce 30 katılımcı ile bir pilot çalışma gerçekleştirmiş ve uzman görüşlerinden yararlanmışlar, sonrasında ölçeğin güvenilirliğini ,82 olarak belirlemişlerdir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması, gerekli izinler alındıktan sonra, bu çalışmanın araştırmacıları tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda dil geçerliği açısından; alanında uzman 3 akademisyene, İngilizce ve Türkçe uyarlamasını karşılaştırmaları istenmiş ve sahada uygulanan ölçeğin maddeleri arasındaki Korelasyon Analizi sonuçları mercek altına alınmıştır. Böylelikle, nihai Türkçe ölçek hazır hale getirilmiştir. Ölçekte "Sosyal medyada günlük gelişmelerle ilgili, sonradan şaka olduğunu öğrendiğim bilgileri paylaşıyorum", "Sosyal medyada günlük gelişmelerle ilgili doğru görünen içerikler paylaşım ve sonradan gerçek dışı olduğunu öğrendim", "Sosyal medyada, günlük gelişmelerle ilgili abartılı olan, ancak paylaşım anında, abartılı olduğum farkında olmadığım içerikler paylaştım", "Güvenilir kaynaklar aracılığıyla gerçekleri kontrol etmeden, günlük gelişmelerle ilgili, sosyal medyada içerik paylaşıyorum" ve "Yazının tamamını okumadan, sosyal medyada, günlük gelişmelerle ilgili içerik paylaşıyorum" gibi maddeler bulunmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. İlgili çalışmada ölçüm aracının güvenilirlik katsayısı Cronbach's $\alpha = ,88$ 'dir. Ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları; ,460 ile ,655 aralığındadır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda tek boyutlu yapı ortaya konulmuştur. Eigenvalue değeri 2,71>1'den büyük olan tek boyut, toplam varyansın yüzde 54,27'sini açıklamaktadır (KMO= ,794; $X^2 = 525,10$; $p = ,000$).

Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği (SMUIS): Bu ölçeğin (Social Media Use Integration Scale-SMUIS), orijinal hali Jenkins-Guarnieri ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiştir. '1 Hiç katılmıyorum,' '6 Tamamen katılıyorum' şeklinde 6'lı Likert şeklinde dizayn edilen ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. "Sosyal medya kullanmayı sevmiyorum" şeklinde olan ölçeğin 8'inci maddesi ters kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yüksek olmasının sosyal medya kullanım seviyesinin arttığı anlamına gelirken, ölçekten en yüksek 60 en düşük 10 puan elde edilebilmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ,91 olarak bulunmuştur. Akin ve arkadaşlarının (2015) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı, ,87; boyutları olan sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı için ,87, sosyal rutinlerle bütünleşme için ,71, olarak hesaplanmıştır. Balci ve Sarıtaş'ın (2019) çalışmasında Cronbach's Alpha= ,83 olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları ise ,369 ile ,643 aralığında olan bu araştırmada ise ölçek güvenilirlik katsayısı, 88'dir.

Kişisel Bilgi Formu: Örneklemdeki bireylerin sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet ve yaş) belirlemek amacıyla oluşturulan bu bölüm araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Kullanılan Testler

Araştırma için veriler; örneklemdeki üniversite öğrencileriyle fiziksel ortamda yüz yüze görüşme yöntemiyle, 1-15 Nisan 2022 tarihleri aralığında toplanmış ve istatistik programı desteğiyle bilgisayar ortamında işlenmiştir. Çalışmada yer alan *Gelişmeleri Kaçırma Korkusu* (Skewness (Çarpıklık): ,031; Kurtosis (Basıklık): -,020), *Sosyal Medya Kullanımı* (Skewness: -,252; Kurtosis: -,043) ve *Yalan Haber Paylaşımı* (Skewness: ,995; Kurtosis: ,444) ölçekten elde edilen Skewness ve Kurtosis oranları -1,0 ile +1,0 aralığında olduğu için sahadan toplanan verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin gücü ve yönünü belirlemede *Korelasyon Analizi*; cinsiyete göre farklılıkları tespit etmek amacıyla da *Bağımsız Örneklem T-Testi* kullanılmıştır. FoMO ve sosyal medya kullanımının, yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisini incelemede *Yapısal Eşitlik Modeli* (Yol Analizi) esas alınmıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmanın gerekli etik kurul izni, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Etik Kurulundan 28.03.2022 tarihli E-261902 sayılı belge ile alınmıştır. Örneklemde yer alan üniversite öğrencilerinin araştırmaya katılımlarının gönüllülüğe dayalı olduğu bilgisi kendilerine çalışmaya katılımlarından önce verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öncelikli olarak, ölçeklerin geçerlilik analizleri ile betimleyici istatistik ve korelasyon analizleri sunulmaktadır. Daha sonra FoMO'nun sosyal medya kullanımı ve yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisi ile sosyal medya kullanımının yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları değerlendirilmektedir. Son olarak da FoMO'nun, sosyal medyada yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisinde, sosyal medya kullanımının aracılık rolü mercek altına alınmaktadır.

Ölçeklerin Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizleri

Araştırma kapsamında yararlanılan FoMO, Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği ve Yalan Haber Ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik oranlarını belirtmek üzere; yakınsak geçerlik için Cronbach's α katsayısı ile AVE (Average Variance Extracted) ve CR (Composite Reliability) değerleri (Cronbach's α katsayısı SPSS programında, AVE ve CR değerleri Excel programı ile hesaplanmıştır) incelenmiştir. Çünkü yapısal modelde anlamlı bir ilişki için analiz öncesinde, ölçme modelinin istenilen geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olması beklenmektedir (Çiçek ve Kılınç, 2020).

Tablo 1.

FoMO, Sosyal Medya Kullanımı ve Yalan Haber Ölçeklerinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları.

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach's α	AVE	CR
FoMO Ölçeği	10	0,84	0,46	0,83
Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği	10	0,88	0,42	0,81
Yalan Haber Ölçeği	5	0,88	0,54	0,85

FoMO= Gelişmeleri Kaçırma Korkusu; SMK= Sosyal Medya Kullanımı, YH= Yalan Haber Paylaşımı.

Sonuçlar incelendiğinde, ölçeklerin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu dikkat çekmektedir (Özdamar, 2002). Yalan Haber Ölçeği için AVE değerlerinin 0,50'nin üstünde; diğer iki ölçek için ise 0,50 altında olduğu görülmektedir. CR değerleri her üç ölçek için 0,70'ten yüksektir. AVE değerlerinin 0,5'ten büyük olması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde CR değerinin 0,60'tan büyük olduğu sonuçlarda, AVE değerinin 0,50'den küçük olmasının kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Hair ve ark., 2010). Yine yakınsak geçerlilik analizi sonuçları; CR \geq 0,7 ve CR>AVE koşulunu karşılamaktadır (Byrne, 2016; Eskiler ve Altunışık, 2017; Fornell ve Larcker, 1981; Gözmen Elmas ve Aşçı, 2021).

Tablo 2.

FoMO, Sosyal Medya Kullanımı ve Yalan Haber Paylaşımı Ölçeklerinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları.

Ölçek / Model	$\Delta\chi^2$	p	df	$\Delta\chi^2/df$	RMSEA	GF	CFI	SRMR
FoMO	108,248	,000	34	3,184	,075	,940	,928	,053
SMK	97,457	,000	34	2,886	,069	,949	,946	,045
YH	11,533	,000	4	2,883	,070	,988	,985	,026

Not: RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation; GF= Goodness of Fit Index; CFI= Comparative Fit Index; SRMR= Standardized Root Mean Square Residual.
* $p < ,001$

Araştırma kapsamında her üç ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak adına ise, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve ölçeklerin tek faktörlü yapısı test edilmiştir.

Tablo 2'de sunulan uyum indeksleri için, kabul edilen değerlerin sağlandığı (Hooper ve ark., 2008; Meydan ve Şeşen, 2011; Simon ve ark., 2010) ve ölçeklerin test edilen yapılarının doğrulandığı dikkat çekmektedir.

Ölçeklerin Betimleyici İstatistikleri ve Korelasyon Analizi Araştırmanın amacını ortaya koymak için izlenen yolda; gelişmeleri kaçırma korkusu, sosyal medya bağımlılığı ve can sıkıntısı ölçeklerine ait betimleyici istatistik sonuçları ve birbirleriyle olan ilişkileri Tablo 3'te sunulmuştur.



Betimleyici istatistik sonuçları; üniversite öğrencilerinin FoMO ($\bar{X}= 26,37$) ve sosyal medyada yalan haber paylaşımı ($\bar{X}= 7,21$) düzeylerinin çok yüksek olmadığına dikkat çekmektedir.

Tablo 3.

FoMO, Sosyal Medya Kullanımı (SMK) ve Yalan Haber Paylaşımı (YH) Ölçekleri İçin Betimleyici İstatistik ve Korelasyon Analizi Sonuçları.

Ölçekler	Betimleyici İstatistikler				Korelasyon Analizi		
	Min.	Max.	\bar{X}	SD	1	2	3
1. FoMO ¹	10	48	26,37	6,83	-	,529**	,320**
2. SMK ²	10	48	28,40	7,59		-	,289**
3. YH ³	5	25	7,21	3,05			-

Not: FoMO= Gelişmeleri Kaçırma Korkusu; SMK= Sosyal Medya Kullanımı; CS= Yalan Haber
** $p < ,001$

Tablo 3 incelendiğinde FoMO, sosyal medya kullanımı ve yalan haber paylaşımı arasında pozitif anlamlı ilişkilerin varlığı dikkat çekmektedir. FoMO ile sosyal medya kullanımı arasında pozitif yönlü orta düzey ($r(388)=,529$); FoMO ile yalan haber paylaşımı arasında pozitif yönde zayıf düzey anlamlı ilişki ($r(388)=,320$) söz konusudur. Sosyal medya kullanımı ile yalan haber paylaşımı arasında da pozitif yönlü zayıf ilişkinin ($r(388)=,289$) varlığı bu araştırma ile belirlenmiştir. Bu durumda FoMO ve sosyal kullanım düzeyi arttıkça, sosyal medyada yalan haber paylaşımında bir artış yaşanmaktadır.

Cinsiyete Göre Fark Testleri

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetine göre FoMO ($t(386)= -2,17; p < ,05$) ve sosyal medya kullanım düzeyleri ($t(386)= -2,77; p < ,01$) anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak öğrencilerin cinsiyeti, sosyal medyada yalan haber paylaşımı açısından bir farklılık oluşturmamaktadır ($t(386)= 1,44; p > ,05$).

Tablo 4.

Cinsiyete Göre FoMO, Sosyal Medya Kullanımı (SMK) ve Yalan Haber Paylaşımı (YH) Düzeyindeki Farklılık.

	Cinsiyet	N	\bar{X}	t-value	Sig.	Cohen's d
FoMO Ölçeği	Erkek	185	25,58	-2,17	,030	-0,22
	Kadın	203	27,09			
SMK Ölçeği	Erkek	185	27,29	-2,77	,006	-0,28
	Kadın	203	29,41			
YH Ölçeği	Erkek	185	7,45	1,44	,149	0,14
	Kadın	203	7,00			

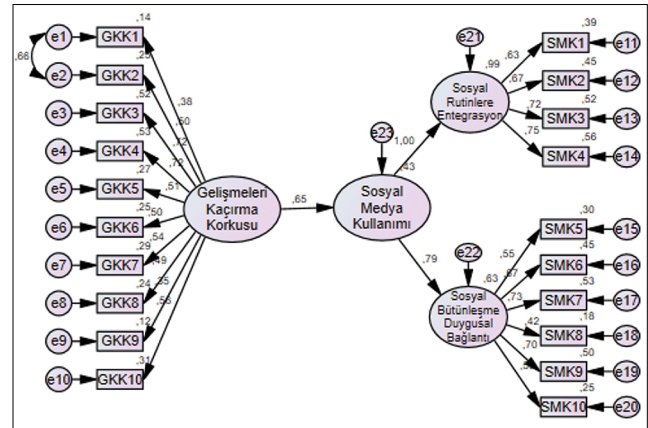
Betimleyici istatistik sonuçları; kadınların ($\bar{X}= 27,09$) FoMO düzeylerinin, erkeklere ($\bar{X}= 25,58$) nazaran daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü açısından Cohen (1988)'s d değeri incelendiğinde; zayıf düzey etkinin ($d= -0,22$) varlığı dikkat çekmektedir. Benzer şekilde sosyal medya kullanımı açısından kadınların ($\bar{X}= 29,41$), erkeklere ($\bar{X}= 27,29$) üstünlüğü söz konusudur. Burada da farklılığın etki büyüklüğü zayıf düzeydedir ($d= -0,28$).

Etki Analizleri

Bu başlık altında ilk olarak FoMO, sosyal medya kullanım davranışı üzerindeki etkisini test etmek üzere, yapısal eşitlik modeli (Yol Analizi) uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te ortaya konulmuştur.

Şekil 2.

Yol Analizi 1 (Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Sosyal Medya Kullanımına Etkisi).



Analiz sonuçları FoMO'nun, sosyal medya kullanımı (SMK) üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü etkisinin ($\beta= ,654; p < ,001$) olduğuna dikkat çekmektedir. FoMO düzeyindeki bir birimlik artış, sosyal medya kullanım davranışı üzerinde 0,654'lük artışa neden olmaktadır. Bu artışın pozitif yönlü olduğu ise; tahmini β değeri üstünden gösterilmektedir. Uyum iyiliği değerlerinin ise kabul edilebilir düzeyde olduğu (Hooper ve ark., 2008; Meydan ve Şeşen, 2011; Simon ve ark., 2010) belirlenmiştir. Modelde yer alan FoMO Ölçeğinde; e1 ile e2 maddeleri arasında iyileştirme yapılmıştır. Bu sonuçlar aynı zamanda, Hipotez 1'in doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 5.

FoMO'nun Sosyal Medya Kullanımı (SMK) Üzerindeki Etkisine İlişkin Yol Analizi Sonuçları.

Etki	Tahmin (β)	Standart Hata	t	p	Sonuç
FoMO → SMK	,654	0.079	6.272	***	Kabul

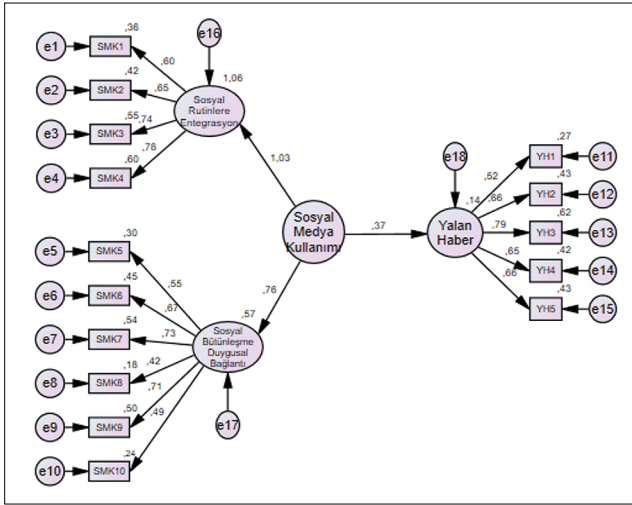
Uyum İndeksleri:
 $\Delta\chi^2/df= 2,216$; RMSEA= 0,056; GFI= 0,906; AGFI= 0,881; IFI= 0,916; CFI= 0,916; SRMR= 0,053
 *** $p < ,001$

Çoğu insan sosyal medyayı geniş kitlelerle iletişim kurmanın, kendilerini ve hayatlarını göstermenin veya başkalarının hayatlarını bilmenin bir yolu olarak kullanabilir. Sosyal medyaya erişim kolaylığı, birisine FoMO duygusu olan ya da kaygı ve rahatsızlık duygularının veya kayıp hissinin üstesinden gelmesi için birçok fırsat sunmaktadır (Hetz ve ark., 2015). FoMO, çevrimiçi kalma, medya mesajları, çevrimiçi oyunlar ve diğer türdeki web sayfaları ve internet hizmetleri alma konusunda güçlü bir ihtiyaçla ilişkilidir. Bireyin bunu karşılayamaması, birey olarak, kendi üzerinde olumsuz duygulara neden olacaktır (Anwar ve ark., 2020). Miller'e (2022) göre sürekli sosyal medyaya bağlanan insanlar, kendilerini, başkalarıyla karşılaştırma eğiliminde olduğundan, söz konusu durum, bireylerin memnuniyetsizlik, endişe ve değersizlik duyguları yaşamalarına neden olabilmekte ve beraberinde sosyal medya kullanımında artış yaşanabilmektedir.

Etki analizleri başlığı altındaki ikinci modelde sosyal medya kullanım davranışının, sosyal medyada yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisi Yapısal Eşitlik Modeli (Yol Analizi) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda sağlanan yapısal model **Şekil 3**'te ve regresyon ağırlıkları **Tablo 6**'da sunulmaktadır.

Şekil 3.

Yol Analizi 2 (Sosyal Medya Kullanımının Yalan Haber Paylaşımına Etkisi).



Yapısal eşitlik modeli analiz sonuçları; sosyal medya kullanımı için faktör yüklerinin 0,42-0,78 aralığında; yalan haber paylaşımı için ise 0,52-0,79 arasında değişmektedir. Modelde sosyal medya kullanımının yalan haber paylaşımı üzerinde pozitif yönde, anlamlı etkisinin ($\beta = ,373$; $p < ,001$) varlığı görülmektedir. Sosyal medya kullanımındaki bir birimlik artışın, yalan haber paylaşımı üzerinde 0,373'lük bir artışa neden olduğu dikkat çekmektedir. Etkinin pozitif yönlü olduğu ise; tahmini β değeri üzerinden gösterilmektedir. Uyum iyiliği değerlerinin ise kabul edilebilir düzeyde olduğu (Hooper ve ark., 2008; Simon ve ark., 2010) belirlenmiştir. Bu sonuçlarla da Hipotez 2 doğrulanmıştır.

Tablo 6.

Sosyal Medya Kullanım (SMK) Davranışının Yalan Haber Paylaşımı (YH) Üzerindeki Etkisine İlişkin Yol Analizi Sonuçları.

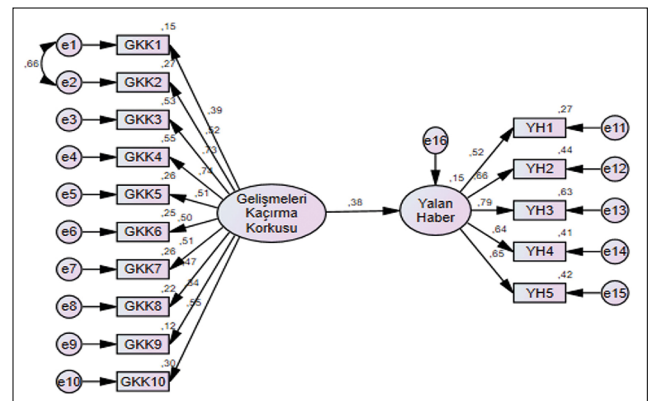
Etki	Tahmin (β)	Standart Hata	t	p	Sonuç
SMK \rightarrow YH	.373	0.046	4.249	***	Kabul

Uyum indeksleri:
 $\chi^2/df = 2,423$; RMSEA= 0,061; GFI= 0,933; AGFI= 0,907; IFI= 0,931; CFI= 0,930; SRMR= 0,056

Burada ortaya çıkan sonuç, literatürdeki önceki araştırmalarla (Dwivedi ve ark., 2018; Kim ve Dennis, 2019; Kim ve ark., 2019) uyumluluk göstermektedir. Toplumsal yaşamda insanlar internet ve sosyal medyayı, işlerini yürütmek, eğlenmek, bilgilenmek, etkileşimde bulunmak, gözetlemek veya hedonik zevk aramak gibi, birçok farklı amaç için kullanılmaktadırlar (Zhou ve ark., 2011). Bu haliyle sosyal medya kullanımı, faydacı olmaktan ziyade, eğlence, arama veya arkadaşlarla bağlantı kurma gibi, doğası gereği daha hedonik olma eğilimine sahiptir. Hedonik zihniyetteki bireylerin eleştirel düşünme olasılıkları, faydacı zihniyettekilere göre daha düşüktür ve eylemlerinde daha az dikkatlidirler (Kim ve ark., 2019). Bu tür kullanıcılar çevrimiçi bilgileri nadiren doğrularlar (Flanagin ve Metzger, 2000). Yine sosyal medya kullanıcıların çevrimiçi bilgileri doğrulamaya yönelik düşük eğilimleri, yalan haber paylaşımını artırıcı bir etki yaratmaktadır (Kim ve ark., 2019). Bu açıdan sosyal medya ile geleneksel medya arasında iki önemli fark ortaya çıkmaktadır. Birincisi, sosyal medyada herkes, gerçek veya yalan 'haberler' oluşturabilir ve paylaşabilir; özellikle gönderiler, başkaları tarafından okunup paylaşıldıkça hızla yayılır. İkincisi, sosyal medyada kullanıcılar, paylaşımlarında, daha az doğrulatma sürecini uygular; arkadaşlardan, geçmiş etkinliklere dayanan kaynaklardan ve ticari kaygılarla hareket eden bir takım kişi ve kurumların sunduğu bilgilerin bir sentezini paylaşırlar. Ticari kaygılarla hareket eden sosyal medya araçları, kullanıcı memnuniyetini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar ve bu nedenle, kullanıcıların tercihlerine uygun daha fazla içerik görüntüler. Böylece kullanıcılar, mevcut inançlarına uyan daha fazla gönderiyle karşı karşıya kaldıkları için, doğrulatma çabası içerisine girmezler (Kim ve Dennis, 2019).

Şekil 4.

Yol Analizi 3 (FoMO'nun Yalan Haber Paylaşımına Etkisi).





Üçüncü modelde FoMO'nun, sosyal medyada yalan haber paylaşım davranışı üzerindeki etkisi mercek altına alınmış ve buradan sağlanan veriler Tablo 7'de sunulmuştur. Oluşturulan yapısal modelde FoMO'nun yalan haber paylaşımı üzerinde, anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin ($\beta = ,383$; $p < ,001$) olduğu elde edilmiştir. FoMO'daki bir birimlik artış, sosyal medyada yalan haber paylaşımında 0,383'lük bir artışa sebebiyet vermektedir. Etkinin pozitif yönlü olduğu ise; tahmini β değeri üzerinden gösterilmektedir. Uyum iyiliği değerlerinin ise kabul edilebilir düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Modelde yer alan FoMO Ölçeğinde; e1 ile e2 maddeleri arasında iyileştirme yapmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu sonuçlarla birlikte, Hipotez 3'ün doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 7. FoMO'nun Yalan Haber Paylaşımı (YH) Üzerindeki Etkisine İlişkin Yol Analizi Sonuçları.

Etki	Tahmin (β)	Standart Hata	t	p	Sonuç
FoMO → YH	,383	0.100	4.482	***	Kabul

Uyum İndeksleri:
 $\chi^2/df = 2,548$; RMSEA= 0,063; GFI= 0,924; AGFI= 0,897; IFI= 0,917; CFI= 0,916; SRMR= 0,065

***p< ,001

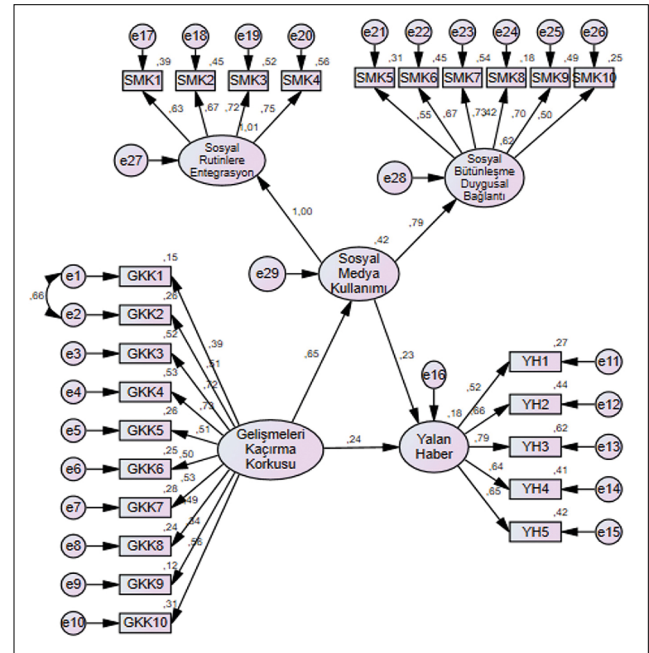
Literatür incelendiğinde, benzer sonuçları ortaya koyan çalışmalar (Ahmed, 2022; Talwar ve ark., 2019) yer almaktadır. FoMO'nun sosyal medyada haber paylaşımı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, gelişmeleri kaçırma korkusu yaşayan bireylerin, sosyal medya ortamında başkalarıyla gönderi paylaşma olasılığı daha yüksektir. Bu durum beraberinde sosyal ağlarda, yalan haber paylaşımını artırmaktadır (Ahmed, 2022). Son zamanlarda yürütülen araştırmalar (Apuke ve Bahiyah, 2021; Chen ve ark., 2015; Talwar ve ark., 2019) kullanıcıların, sanal topluluğun ayrılmaz bir parçası olmak istedikleri için, yalan haber paylaşımında bulduklarını bildirmektedir. Gelişmeleri kaçırma korkusu yaşayanlar ve birincil bilgi kaynağı olarak sosyal medyaya güvenenler; haber paylaşımı yoluyla başkalarıyla bağlantı kurma dürtüsünü daha çok hissedebilir; yanlışlıkla veya istemeyerek, yeni karşılaştıkları yanlış bilgileri

paylaşabilirler (Vosoughi ve ark., 2018). Nottingham Trent Üniversitesi'ndeki (2016) psikologlar tarafından yapılan bir araştırma, FoMO'yu dedikodu paylaşımıyla ilişkilendirmiş ve FoMO'nun, insanları çevrimiçi ortamda daha cesaretli (pervasız) hale getirdiğini tespit etmişlerdir. FoMO nedeniyle artan sosyal medya kullanımı, artan kırılganlık ve pervasızlığın, kullanıcıların yalan haber paylaşımını tetikleyebileceği savunulmaktadır. Ayrıca, azalan öz-denetim, içerikleri paylaşmadan önce, haberleri doğrulamak için gösterilen çabaları azaltmaktadır (Talwar ve ark., 2019).

Son olarak bu araştırma kapsamında FoMO'nun sosyal medyada Yalan Haber (YH) paylaşımı üzerindeki etkisinde, sosyal medya kullanım davranışının aracılık rolü olup olmadığını test etmek için Şekil 5'te sunulan ve Tablo 8'de regresyon ağırlıkları verilen yapısal eşitlik modeli dizayn edilmiştir.

Şekil 5.

Aracılık Analizi (Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) ve Yalan Haber İlişkisinde Sosyal Medya Kullanımının Aracılık Rolü).



Tablo 8. FoMO ve Yalan Haber Paylaşımı İlişkisinde Sosyal Medya Kullanımının Aracılık Rolü.

Etki (Aracı yokken)	Tahmin (β)	Standart Hata	t	p	Sonuç
FoMO → YH	,383	0,100	4,482	***	Kabul
Doğrudan Etki (Aracı varken)					
FoMO → SMK → YH	,237	0,112	2,494	0,013*	Kabul
Dolaylı Etki (Aracı varken)	Tahmin (β)		Güven Aralığı		
FoMO → SMK → YH	,147		(0,030 – 0,267)		Anlamlı (Aracılık var)

Uyum İndeksleri:
 $\chi^2/df = 2,097$; RMSEA= 0,053; GFI= 0,901; AGFI= 0,869; IFI= 0,904; CFI= 0,903; SRMR= 0,060

***p< ,001, *p< ,050

Oluşturulan modelde aracı yokken FoMO'nun, sosyal medyada yalan haber paylaşımında pozitif yönde anlamlı etkisinin varlığı görülmektedir ($\beta = ,383$; $p < ,001$). Bu anlamlı etkide aracı değişken olan sosyal medya kullanımının rolü incelenmiş; elde edilen modelin sonuçları doğrultusunda, yüzde 95 güven aralığında bulunan değerlerin 0'ı içermemesiyle (0.030-0.267) sosyal medya kullanımının aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

FoMO ile yalan haber paylaşımı ilişkisinde sosyal medyanın kullanımının aracılık ettiğinin ortaya çıkmasından sonra söz konusu aracılığın türünü bulmak için doğrudan etkinin anlamlı olup olmadığı da mercek altına alınmıştır. Sonuç olarak doğrudan etkinin anlamlı olduğu, ancak etki kat sayısı değerinin azaldığı sonucuna varılmış ($\beta = ,237$; $p < ,01$) ve aracının, kısmi aracı olduğuna karar verilmiştir. Yapılan analizlerde elde edilen uyum iyiliği oranlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, Hipotez 4'ün doğrulandığını ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma; üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde, FoMO'nun sosyal medyada yalan haber paylaşımı üzerindeki olası etkilerini test etmek üzere dizayn edilmiştir. Öncelikli olarak çalışmada FoMO'nun sosyal medya kullanımını artırdığı bulgulanmıştır. **Çoğu insan, sosyal medyayı geniş kitlelerle iletişim kurmanın, kendilerini ve hayatlarını göstermenin veya başkalarının hayatlarını tanımanın bir yolu olarak kullanabilir. Sosyal medyaya erişim kolaylığı, FoMO gibi kaygı ve rahatsızlık hissine sahip insanlara önemli fırsatlar sunmaktadır.** Sosyal medya platformlarını kullanıcılar geniş bir izleyici kitlesiyle etkileşim kurma, iletişim halinde olma, faaliyetleri tanıtmaya ve başkalarını takip etmenin bir yolu olarak kullanmaktadırlar. Başkalarının ne yaptığını bilmeye yönelik bu erişim, huzursuz, endişe dolu, bir şeyi kaçırma duygularına sahip insanların sosyal medya kullanımını artırabilmektedir (Hetz ve ark., 2015). Bizim çalışmamızda ortaya çıkan sonuçları destekler düzeyde Przybylski ve arkadaşları (2013), genç yetişkinlerden meydana gelen bir örneklemle FoMO'nun duygusal ve davranışsal bağıntılarını araştırmış ve FoMO'nun daha yüksek Facebook kullanımıyla olumlu bir şekilde ilişki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Daha spesifik olarak, araştırmalar, FoMO'dan muzdarip insanların sosyal ağ siteleriyle sağlıklı ilişkiler içinde olma eğiliminde olduklarını bulmuştur (Çetinkaya ve ark., 2021).

Bunun yanında FoMO'nun sosyal medya kullanımını teşvik etmesi de muhtemeldir. Sosyal medyayı daha fazla kullanan bireyler, aynı zamanda daha yüksek düzeyde bir şeyi kaçırma korkusu taşımaktadır (Valkenburg ve ark., 2016). Bilindiği gibi insanlar, başkalarıyla ilişki içinde olmak için doğuştan gelen bir dürtüye sahiptir. Sosyal medya, bu tür bağlantılar kurmaya çalışmak için her yerde mevcut olan bir kanaldır. Bununla birlikte, sosyal medyanın ikili doğası, bağlantı kurmak için neredeyse sonsuz sayıda fırsatla karşı

karşıya kalındığında, bu tür sosyal medya kullanımının kişinin FoMO'sunu artırabileceğini düşündürmektedir. FoMO, sosyal medya yoğunluğunu yönlendirir ve sosyal medya yoğunluğu aracılığıyla, sosyal bağlantı üzerinde dolaylı bir olumlu etkiye sahiptir. Bu nedenle, FoMO'nun bazı durumlarda daha fazla sosyal bağlantı duygusuna yol açabilecek bir faktör olabileceği ileri sürülmektedir (Roberts ve David, 2020). Günümüz toplumlarında sosyal medyanın kullanımı, giderek daha popüler hale geldikçe FoMO ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi anlama ihtiyacı devam etmektedir. Bu ilişkiyi bilmenin önemi, insanların nasıl etkileşim kurabileceklerini daha iyi anlamak için temeldir (Abel ve ark., 2016).

Bu çalışmada aynı zamanda sosyal medya kullanımının (SMK) sosyal medyada yalan haber paylaşımı üzerinde pozitif anlamlı etkisi ortaya konulmuştur. Son on yılda, sosyal medya, kolay erişim, hızlı yayılma ve düşük maliyet nedeniyle, haber kullanımı için giderek daha popüler hale gelmeye başlamıştır. Bununla birlikte, sosyal medya 'yalan haberlerin', yani kasıtlı olarak yanlış bilgiler içeren haberlerin, bol miktarda çoğalmasına da olanak tanımaktadır. Bu haliyle sosyal medyadaki yalan haberlerin dikkate değer olumsuz toplumsal etkileri söz konusudur. Farklı toplumsal olaylar sırasında, herhangi bir doğrulama olmadan yayılan haberler, kendilerine iletilen tüm içeriklere inanma eğiliminde oldukları için sıradan insanların güvenini etkileyebilmektedir. Sosyal medyadaki bu yoğun bilgi yayılımı, haber ekosisteminin özgünlük dengesini bozarak, bireyleri olduğu kadar toplumu da olumsuz etkileyebilir. Yalan haber; bireylerin sadece yorumlama biçimini değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda onları kasıtlı olarak önyargılı veya yanlış inançları kabul etmeye ikna eder. Bazı haberler, insanların güvensizliğini tetiklemek ve kafalarını karıştırmak, neyin yanlış neyin doğru olduğunu ayırt etme yeteneklerini engellemek için kasıtlı olarak yaratılabilmektedir (Khan ve ark., 2020).

Sosyal medya kullanımı ile ilişkili olarak FoMO'nun da yalan paylaşımı üzerinde pozitif anlamlı etkisi, bu çalışmanın ulaştığı bir başka önemli sonuçtur. Bilindiği gibi sosyal medyanın yaşantımızdaki yerinin, başkalarının sürekli nelerle meşgul olduğunun ve neyi dile getirdiğini bilme ihtiyacını ve isteğini (ve fırsatını) artırdığı bir gerçektir. Günümüzde ilgiye erişebilmek her zamankinden daha kolay olduğu için, sosyal medyanın insanların bilgiyi tüketmelerinde aracı işlevi gördüğü ve onları bilgiyi tüketmede bağımlı hale getirdiği tartışılmaktadır. Sosyal medya, insanlara başkalarıyla kolay bir şekilde bilgi paylaşma fırsatı vermesiyle birlikte onlara, başkalarının ne yaptığını ve ne söylediğini sürekli olarak kontrol etme fırsatı sunar (Abel ve ark., 2016). FoMO düzeyi yüksek bireyler, sosyal ağlarda başka kullanıcılarla daha fazla etkileşim içerisinde olabilirler. Bu durum beraberinde sosyal ağlarda, yalan haber paylaşımını tetikleyebilmektedir. Özetlemek gerekirse, FoMO nedeniyle artan sosyal medya kullanımı, artan savunmasızlık ve pervasızlık, kullanıcıların yalan



haber paylaşımında da artış yaşanmasına neden olabileceği savunulmaktadır. Araştırmalar, internette daha fazla zaman geçiren kullanıcıların, çevrimiçi bilgileri paylaşmadan önce doğrulamadığını belirtmektedir (McGrew ve ark., 2018). Diğer bir ifadeyle sosyal medya ortamında bazı zamanlar insanların başkalarına aldırış etmeden, bilgileri doğrulamak yerine, endişeden hareket ettikleri ve dedikodu bilgilerini paylaşma eğilimi taşıdıkları söylenebilir (Weiss ve ark., 2021).

Sonuç olarak bu çalışmada üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler ışığında, FoMO'nun sosyal medyada yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisi ile bu süreçte sosyal medya kullanımının aracılık rolü incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda toplumun farklı kesimleri örnekleme dâhil edilebilir. Yine gelecekteki araştırmalar farklı psikolojik değişkenlerin (sosyal kaygı, narsisizm, benlik sunumu vb.) sosyal medyada yalan haber paylaşımı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla dizayn edilebilir.

Kaynakça

- Abel, J. P., Buff, C. L. ve Burr, S. A. (2016). Social media and the fear of missing out: Scale development and assessment. *Journal of Business & Economics Research*, 14(1), 33-44. <https://doi.org/10.19030/jber.v14i1.9554>.
- Ackland, R. ve Gwynn, K. (2021). Truth and the dynamics of news diffusion on Twitter. M. Greifeneder, M. Jaffe, E. Newman, ve N. Schwarz (Ed.) içinde, *The Psychology of Fake News Accepting, Sharing and Correcting Misinformation* (s. 27-46). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429295379-4>.
- Ahmed, S. (2022). Disinformation sharing thrives with fear of missing out among low cognitive news users: a cross-national examination of intentional sharing of deep fakes. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 16(1), 89-109. <https://doi.org/10.1080/08838151.2022.2034826>.
- Akın, A., Özbay, A. ve Baykut, İ. (2015). Sosyal medya kullanımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 647-652.
- Albarracín, D. (2021). Conspiracy beliefs knowledge, ego defense and social integration in the processing of fake news. M. Greifeneder, M. Jaffe, E. Newman, ve N. Schwarz (Ed.) içinde, *The Psychology of Fake News Accepting, Sharing and Correcting Misinformation* (s. 196-219). Routledge.
- Alvi, I. ve Saraswat, N. (2021). Motivation versus intention of sharing fake news among social media users during the pandemic—a SEM model. *Journal of Contemporary Eastern Asia*, 20(2), 40-62. <https://doi.org/10.17477/jcea.2021.20.2.040>.
- Anwar, Z., Fury, E. D. ve Fauziah, S. R. (2020). The fear of missing out and usage intensity of social media. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 395, 183-187. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200120.038>.
- Apuke, O. D. ve Bahiyah, O. (2021). Fake news and COVID-19: Modelling the predictors of fake news sharing among social media users. *Telematics and Information*, 56, 101475. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101475>.
- Axt, J. R., Landau, M. J., ve Kay, A. C. (2021). Fake news attributions as a source of nonspecific structure. M. Greifeneder, M. Jaffe, E. Newman, ve N. Schwarz (Ed.) içinde, *The Psychology of Fake News Accepting, Sharing and Correcting Misinformation* (s. 220-234). Routledge.
- Aydın, H. (2018). Sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusunun (FoMO) içgüdüsel alımlara etkisinin öz belirleme kuramı ile açıklanması. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi İJEAS*, 17. ÜİK Özel Sayısı, 415-426. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.439179>.
- Balakrishnan, V., Ng, K. S. ve Rahim, H. A. (2021). To share or not to share—The underlying motives of sharing fake news amidst the COVID-19 pandemic in Malaysia. *Technology in Society*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101676>.
- Balci, Ş. ve Saritaş, H. (2019). Sosyal medya kullanımının bir belirleyicisi olarak narsisizm: Konya'da yaşayan kullanıcılar üzerine bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (AKİL)*, 31, 689-709. <https://doi.org/10.31123/akil.530398>.
- Baumeister, R. F. ve Tice, D. M. (1990). Point-counterpoints: anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 165-195. <https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.2.165>.
- Beyens, I., Frison, E. ve Eggermont, S. (2016). I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.083>.

- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Cabrera, G. A., Andal, A. B., Delariarte, C. F. ve Tanganco, G. J. (2019). Fear of missing out and social networking site usage: Predictors of problematic internet use among college students. *Asia Pacific Journal of Academic Research in Social Sciences*, 4, 56-61.
- Chen, X., Sin, S. C., Theng, Y. L. ve Lee, C. S. (2015). Why students share misinformation on social media: Motivation, gender, and study-level differences. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(5), 583-592. <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2015.07.003>.
- Cohen, J. (1988). *The Analysis of variance. In statistical power analysis for the behavioral sciences (Second Edition b.)*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev.), EDAM Yayınları.
- Çetinkaya, A., Kırık, A. M. ve Gündüz, U. (2021). Fear of missing out and problematic social media use: A Research among university students in Turkey. *Academic Journal of Information Technology*, 12(47), 12-31. <http://dx.doi.org/10.5824/ajite.2021.04.001.x>.
- Çiçek, B. ve Kılınç, E. (2020). Teknostresin presentizm ve işten ayrılma niyetine etkisinde dönüşümcü liderliğin aracı rolü. *Business and Economics Research Journal*, 11(2), 555-570. <http://dx.doi.org/10.20409/berj.2020.267>.
- Diz, P. H., Jimenez, J. C. ve Cozar, S. R. (2020). Teens' motivations to spread fake news on WhatsApp. *Social Media+ Society*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1177/2056305120942879>.
- Dwivedi, Y. K., Kelly, G., Janssen, M., Rana, N. P. ve Clement, M. (2018). Social media: the good, the bad, and the ugly. *Information Systems Frontiers*, 20(3), 419-423. <http://dx.doi.org/10.1007/s10796-018-9848-5>.
- Erdoğan, A., Yılmaz, Y. ve Hocaoğlu, Ç. (2021). Modern çağın yeni hastalığı: Gelişmeleri kaçırma korkusu "FOMO" nedir? Bir gözden geçirme. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 3(3), 217-222. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.3.23>.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji: bilimsel araştırma tasarımı, istatistik yöntemler, analiz ve yorum*. Erk Yayınları.
- Erdoğan, P. ve Şanlı, Y. (2019). Gelişmeleri kaçırma korkusunun sosyal medya tutumları üzerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 615-627. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.598768>.
- Eskiler, E. ve Altunışık, R. (2017). Rol model alma davranışının pozitif sözlü iletişim ve satın alma niyeti üzerine etkisinde marka bağlılığının aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, ICMEB17 Özel Sayısı(17)*, 687-696. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.2017ICMEB1735483>.
- Fioravanti, G., Casale, S., Benucci, S. B., Prostamo, A., Falone, A., Ricca, V. ve Rotella, F. (2021). Fear of missing out and social networking sites use and abuse: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 122, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106839>.
- Flanagin, A. J. ve Metzger, M. J. (2000). Perceptions of internet information credibility. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 77(3), 515-540. <https://doi.org/10.1177/107769900007700304>.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/3151312>.
- Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E. ve Metintaş, S. (2016). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin Türkiye sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(Ek1), 53-59.
- Gözmen Elmas, A. ve Aşçı, F. H. (2021). The contesting orientations scale: Validity and reliability study. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 13(3), 470-476.
- Greifeneder, R., Jaffe, M. E., Newman, E. J. ve Schwars, N. (2021). What is new and true about fake news? M. Greifeneder, M. Jaffe, E. Newman ve N. Schwarz (Ed.) içinde, *The Psychology of Fake News Accepting, Sharing and Correcting Misinformation* (s. 1-8). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429295379-1>.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis seventh edition prentice hall*. Pearson.
- Hetz, P. R., Dawson, C. L. ve Cullen, T. A. (2015). Social media use and the fear of missing out (FoMO) while studying abroad. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), 259-272. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1080585>.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>.
- Jenkins-Guarnieri, M. A., Wright, S. L. ve Johnson, B. (2013). Development and validation of a social media use integration scale. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(1), 38-50. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0030277>.
- Khan, M. L. ve Idris, I. K. (2019). Recognise misinformation and verify before sharing: a reasoned action and information literacy perspective. *Behaviour and Information Technology*, 38(1), 1-49. <http://dx.doi.org/10.1080/0144929X.2019.1578828>.
- Khan, M., Jain, A., Chouhan, R. ve Sheikh, S. H. (2020). Fake news identification on social media. *International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT)*, 9(1), 365-370. <http://dx.doi.org/10.17577/IJERTV9IS010183>.
- Kim, A. ve Dennis, A. R. (2019). Says who? The effects of presentation format and source rating on fake news in social media. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 43(3), 1025-1039. <http://dx.doi.org/10.25300/MISQ/2019/15188>.
- Kim, A., Moravec, P. L., ve Dennis, A. R. (2019). Combating fake news on social media with source ratings: the effects of user and expert reputation ratings. *Journal of Management Information Systems*, 36(3), 931-968. <http://dx.doi.org/10.1080/07421222.2019.1628921>.
- Koohikamali, M. ve Sidorova, A. (2017). Information re-sharing on social network sites in the age of fake news. *Information Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 20, 215-235. <https://doi.org/10.28945/3871>.
- Kuss, D. ve Griffiths, M. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/2F14030311>.
- Lyons, B. A., Merola, V. ve Reifler, J. (2021). How bad is the fake news problem? R. Greifender, M. Jaffe, E. Newman, ve N. Schwarz (Ed.) içinde, *The Psychology of fake news accepting, sharing, and correcting misinformation* (s. 11-26). Routledge. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9780429295379-3>.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. ve Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 165-193. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>.



- Melek, G. (2020). Covid-19 ve yalan haber: Pandemi sürecinde yalan haber-"fake news" tanımlamalarının literatürdeki tipolojisi. E. Eroğlu ve F. Ünal Çolak (Ed.) içinde, *Sosyal Bilimci Gözüyle Pandemi Covid-19 Üzerine Araştırma, Uygulama ve Tartışmalar* (s. 179-194). Literatürk.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Miller, S. (2022, Haziran 1). *FoMO: Are you a slave to FoMO?* Retrieved from ABC news website: <https://abcnews.go.com/Health/Wellness/fearmissing-slave-fomo/story?id=16629972> adresinden alındı
- Nottingham Trent University (2016). *FOMO' a vicious circle for social media users [News]*. Retrieved from: <https://www.ntu.ac.uk/about-us/news/articles/2016/10/fomo-a-vicious-circle-for-social-media-users> adresinden alındı
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1* (4 b.). Kaan Kitabevi.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. ve Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computer in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2013.02.014>.
- Pundir, V., Devi, E. B. ve V, N. (2021). Arresting fake news sharing on social media: a theory of planned behavior approach. *Management Research Review*, 44(8), 1108-1138. <http://dx.doi.org/10.1108/MRR-05-2020-0286>.
- Roberts, J. A. ve David, M. E. (2020). The Social media party: Fear of missing out (FoMO), social media intensity, connection, and well-being. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(4), 386-392. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10447318.2019.1646517>.
- Shirsat, A., Gonzalez, A. F. ve May, J. J. (2022). Proposing a model of social media user interaction with fake news. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 20(1), 134-149. <http://dx.doi.org/10.1108/JICES-10-2020-0104>.
- Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C. ve Harter, M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the autonomy-preference-index (API). *Health Expectations*(13), 234-243. <https://doi.org/10.1111/j.1369-7625.2009.00584.x>.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6 b.). Pearson Publications.
- Talwar, S., Dhir, A., Kaur, P., Zafar, N. ve Alrasheedy, M. (2019). Why do people share fake news? Associations between the dark side of social media use and fake news sharing behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 51, 72-82. <https://doi.org/10.1016/J.JRETCONSER.2019.05.026>.
- Talwar, S., Dhir, A., Singh, D., Virk, G. S. ve Salo, J. (2020). Sharing of fake news on social media: Application of the honeycomb framework and the third-person effect hypothesis. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 57, 1-11. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jretconser.2020.102197>.
- Tanhan, F., Özok, H. İ. ve Tayız, V. (2022). Gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO): Güncel bir derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 74-88. <https://doi.org/10.18863/pgy.942431>.
- Valkenburg, P. M., Peter, J. ve Walther, J. B. (2016). Media effects: Theory and research. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 315-338. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033608>.
- Vosoughi, S., Roy, D. ve Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>.
- Weiss, A. P., Alwan, A., Garcia, E. P. ve Kirakosian, A. T. (2021). Toward a comprehensive model of fake news: A new approach to examine the creation and sharing of false information. *Societies*, 11(3), 82. <http://dx.doi.org/10.3390/soc11030082>.
- Yang, F. ve Horning, M. (2020). Reluctant to share: How third person perceptions of fake news discourage news readers from sharing "real news" on social media. *Social Media+Society*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305120955173>.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Zhou, Z., Jin, X.-L., Vogel, D. R., Fang, Y. ve Chen, X. (2011). Individual motivations and demographic differences in social virtual world uses: An exploratory investigation in second life. *International Journal of Information Management*, 31(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2010.07.007>.




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

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



Social Media Use of Higher Education Students in the Earthquake Disaster

Deprem Felaketinde Yükseköğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı

Fatma Topuz Eryürük¹ , Hatice Ferhan Odabaşı² , Hasan Eryürük³ 

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Emirdağ Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Afyon

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir

³ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Afyon

Özet

Teknolojiye erişimin giderek arttığı Türkiye’de, yükseköğretim öğrencileri arasında sosyal medya kullanımının da buna bağlı olarak arttığı görülmektedir. İletişim kurmak, güncel haberlere hızlı erişim sağlamak, zaman ve mekândan bağımsız sosyal etkileşimde bulunmak sosyal medyanın tercih edilme nedenleri arasında yer alıyor. Türkiye’de son dönemde gündeme gelen afet durumlarında da sosyal medyanın tercih edildiği görülmektedir. Afet durumlarında sosyal medya kullanımının araştırıldığı bu çalışmada amaçlı örneklem kullanılmış ve yükseköğretim grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Yaşları 18-24 arasında değişen 5’i kadın 5’i erkek 10 üniversite öğrencisi ile görüşmeler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş, katılımcılar ile yapılan görüşmeler kaydedilmiş ve daha sonra kayıtlar analiz edilmiştir. Çalışmada afet durumlarında sosyal medyanın tercih edilme nedenleri olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alınarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, afet durumlarında sosyal medyanın geleneksel medyaya göre daha etkin bir şekilde tercih edildiği ve afetzedelerin hayatını kolaylaştırdığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, Kahramanmaraş Depremleri, Sosyal Medya, Yükseköğretim Öğrencileri.

Abstract

In Türkiye, where access to technology has been increasing, the use of social media has increased accordingly among higher education students. Communicating, having quick access to current news, and having social interaction independent of time and place are among the reasons why social media is preferred. Social media is also preferred in disaster situations that have recently become the most urgent concerns on agenda in Türkiye. Investigating the use of social media in disaster situations, this study used purposive sampling and obtained data from semi-structured interviews conducted with a group of university students. The data were analyzed using a descriptive analysis method. Interviews with 10 university students, five female and five male, aged between 18-24, were conducted online, which were recorded and then analyzed. The study investigated the reasons for the preference for using social media in a disaster situation, with its positive and negative aspects. Based on the findings, it was concluded that social media is preferred more frequently than traditional media in disaster situations since it is perceived to help make disaster victims’ lives easier.

Keywords: Türkiye, Kahramanmaraş Earthquakes, Social Media, Higher Education Students.

Because Web 2.0 technologies emphasized the communication and interaction dimension of the Internet, it has become a social interaction environment (Dursun & Çuhadar, 2015). With the development and growth of the possibilities offered by Web 2.0, new technologies have taken their place in social life in every period, the concept of “new media” has started to be spoken, and they have been characterized by developments that will make people’s lives easier (Öztürk, 2015). Internet access rates have increased with developing technologies. According to the 2022 Household Information Technology

Usage Survey of the Turkish Statistical Institute, 94,1% of households have internet access and 85% of individuals use the Internet (TUIK, 2022). With the development of social interaction environment and communication skills, social networks, which are considered as new media, have become internet applications where users experience intense interaction and thus their usage rates are increasing day by day (Dursun & Çuhadar, 2015). Social networks, also referred to as social media, are -considered social networking sites that help users interact online and where personal posts and comments can be made (Güzel, 2020).

İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör. Fatma Topuz Eryürük
Afyon Kocatepe Üniversitesi,
Emirdağ Meslek Yüksekokulu,
Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Afyon
e-posta: eryurukf@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 37-44. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Haziran / June 9, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 4, 2023
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: , Odabaşı, H. F., & Eryürük, H.. (2024). Social media use of higher education students in the earthquake disaster. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 37-44. doi: 10.53478/yuksekogretim.1312375

ORCID: F. T. Eryürük: 0000-0003-2133-28401; H. F. Odabaşı: 0000-0003-4362-46092; H. Eryürük: 0000-0002-2080-11693

In the process of moving from traditional media to new media, there is a transition from mass communication tools to applications that can provide individual communication and interaction. The ability of users to freely exchange personal information, opinions and messages on social media, independent of time and space, can be seen as one of the main elements of this transition.

Users prefer social media in their daily internet use for their communication and interaction needs. According to the “Türkiye Social Media Usage Statistics” report, which reports that social media users in Türkiye are 70.8% of the total population, there are 62.55 million social media users in Türkiye in January 2023 (Digital in Türkiye, 2023). The main reason for this situation is that social media is among the preferred new media tools with some advantages it provides. Some of the advantages of social media are that it is fast and up-to-date, users can publish their own content instantly, it provides simultaneous access and sharing, it is reliable, it is interactive, and it provides access to content and people of interest (Öztürk & Talas, 2015). On the other hand, social media has some limitations as well as advantages. These include the rapid spread of negative, false, erroneous news or situations, the production of different content by thousands of people on a subject whose accuracy has not been confirmed, constant exposure to social media activities in any environment where there are tools such as computers and smartphones, and wasting time due to being in interaction with social media for a very long time (Öztürk & Talas, 2015). According to the household IT usage survey conducted by the Turkish Statistical Institute, the rate of access to the internet from home was 88.3% in 2019, 92% in 2021 and 94.1% in 2022 (TUIK, 2022). In today’s world of increased access to technology and technological tools, these advantages and limitations in the use of social media are becoming a part of our daily lives. These situations have some consequences: we can access every content and information we want to access, we can be instantly informed about every situation, we waste a lot of time, we can be exposed to bad situations and events, we may access false information that is not certain, and our personal data can be used by anyone.

An analysis of the purposes of social media use revealed that social media is mostly used for “communication and following the agenda” (Çömlekçi & Başol, 2019). When this result is taken into account, it can be said that the use of social media has become a priority to interact and communicate, especially in the event of unexpected situations because in unexpected and mostly reactive situations such as epidemics, earthquakes, floods, storms, droughts, and fires, interaction is also realized through personal posts on social media in addition to communication through mass media.

As in the disasters in the world, the recent disasters in Türkiye give the impression that personal interaction is strengthened through social media. For example, people who were forced to stay at home during the Covid-19 pandemic in 2020 had

to be informed about pandemic developments and had to form their personal interactions by both following social media posts and participating in these posts. Social media applications such as “Hayat Eve Sığar” (Life Fits Home), developed by the Ministry of Health to inform and guide the public about the novel coronavirus (Covid-19) and to reduce the risks related to the pandemic and prevent its spread, were developed to strengthen interaction and information flow (GooglePlay,2023). On the other hand, during the flood disaster in Rize in 2021, instant information was followed up through social media. Finally, information and developments about the Kahramanmaraş-based earthquakes that occurred in 2023 were accessed through social media as well as traditional media tools. Similar to the benefits provided by social media, it was aimed to increase access to disaster victims through applications such as 112 emergency, help button, whistle, I am safe, earthquake network, and real whistle.

Social Media Use in Disasters

Disaster is defined as “natural, technological or human-induced events that cause physical, economic and social losses for the whole or certain segments of the society, stopping or interrupting normal life and human activities” (Legal Gazette, 2009). Social media is an environment where individuals can create and share their own content, independent of time and space, use the opportunities offered by the internet, communicate with other individuals and transfer their information, feelings and thoughts (Hasanoğlu, 2019). Social media has an important place in the daily lives of individuals. It offers a flexible, fluid, accelerated and creative environment for higher education students to maintain their daily activities, organize and meet their needs (Selwyn, 2012). In disasters such as floods, earthquakes, epidemics and fires where life is adversely affected, communicating and giving or receiving information may be interrupted due to damage to the communication infrastructure. However, in these cases, it becomes important that communication can be fast and that the flow of information can continue uninterrupted. Unlike traditional media, social media platforms allow for sharing and reproducing information, co-creation of information, synchronous and asynchronous communication, and accessibility across multiple devices (Knox, 2022). In this context, social media differs from traditional media for reasons such as offering two-way communication and providing an interactive environment. The positive effects of social media are seen as providing fast communication in disasters and emergencies, creating an environment of solidarity and cooperation, and the possibility of two-way communication (Usta & Yükseler, 2021). Traditional media communication may be disrupted due to interruptions that may occur during disasters and emergencies, but social media is accessible via mobile devices and enables uninterrupted communication. Being accessible in disasters and emergencies and being able to communicate simultaneously may be the reason why social media is preferred over traditional media (Zincir & Yazıcı, 2013).



Social media, which forms a bridge between disaster victims and others in disasters and emergencies, has become an important platform that enables information flow, organization of aid activities, reaching large masses, and understanding emotions and thoughts (Lu & Yuan 2021). Social media is used to disseminate disaster warnings, distribute situation information, raise awareness about disasters, follow news, request and provide assistance, and give support. In addition, it allows organizations responsible for emergency management to reach a wide audience, establish direct two-way communication and transmit emergency-related information (Hu et al., 2022). Individuals use social media to reach their relatives and get information for reasons such as quick responses to changing conditions and real-time information sharing (Lovari & Bowen, 2019). While traditional media regularly publishes news, social media is used to obtain first-hand news, convey aid requests, and announce aid efforts. Providing access to large masses and the possibility of access from mobile devices can be counted among the biggest reasons for this (Selvi, 2023). In addition, the signals obtained through mobile devices, location information accessible through social media, and the rapid updating of this data accelerate access to disaster victims, emergency response capability and rescue efforts (Xing, et al., 2021).

In addition to its features related to information sharing and interaction in personal life, social media is an important part of life for students in higher education in situations such as communicating, collaborating, and learning (Tess, 2013). With its multilevel functions, it has become an important space for individuals, organizations and other media to connect with each other and create collective meaning, especially in situations of uncertainty in the social context (Jung & Moro, 2014). In addition, social media can be updated faster than traditional media in disasters and emergencies, and it has faster information flow. Moreover, it is accessible from mobile devices regardless of time and place. It also provides access to signal and location data. Furthermore, social media enables two-way communication. Also, it can be used to organize aid activities and announce aid organizations.

Literature Review

When the studies on the use of social media in disasters are examined, it can be seen that generally technological features, communication and interaction aspects, and ethical dimensions come to the fore. Social media posts were analyzed in a study on the earthquake that occurred in Japan in 2011. It was emphasized that during the earthquake in Japan, access to traditional media tools stopped due to a power outage in the city of Tsukuba, voice communication was difficult, but with the help of mobile devices and social media, it was possible to communicate with other people over the internet, provide information and share information (Kaigo, 2012). In the Van earthquake that took place in Türkiye in the same year, it was reported that emergency information was shared through social media and support was provided for rescue

activities by communicating with the relevant units (Zincir & Yazıcı, 2013). In 2020, in a study conducted during the Covid-19 pandemic process, which affected the whole world, it was found that individuals saw social media as a need in crisis situations and preferred to use social media along with traditional mass media to follow information and be informed about the information on the agenda (Çerçi, Canöz & Canöz, 2020). On the other hand, in a study examining Covid-19 press release on social media, it was stated that misinformation, disinformation and infodemic are frequently encountered, and that this situation negatively affects public health. Therefore it was suggested that legal measures should be taken together with the implementation of social media ethics principles (Gisondi, et al., 2022). In a different aspect, an ethical evaluation of the posts made on traditional and social media during the Izmir earthquake, which occurred in 2020 was made in another study. It was stated in this study that there is a need for legal and ethical regulations for the effective use of social media before, during and after disaster situations (Usta & Yükseler, 2021). Within the scope of these studies, it is important to examine the purposes of using social media such as communication, news and information flow in the recent Kahramanmaraş-based earthquakes, to evaluate the violations of rights that disaster victims have been exposed to, to examine the accurate and positive posts made, to identify the content that is objectionable to share, and to determine what kinds of measures should be taken for similar situations that may be encountered in the future. The researchers felt the necessity of carrying the research due to the disaster's immense effect, as well as the robust literature on technology utilization regarding social media this time. In order to see the impact of social media in extraordinary situations, higher education students were selected as the sample, taking into account the fact that young people are intertwined with technology and use social networks effectively. In this direction the aim of the study is to determine the use of social media by the disaster victims among higher education students who were affected by the Kahramanmaraş-based earthquakes on February 6, 2023. In line with this purpose, the following questions were sought to be answered.

1. What are the purposes of disaster victims to use social media?
2. What have been the positive or negative aspects of social media use for disaster victims?

Method

The data were obtained through semi-structured interview technique in the study, investigating the use of social media by disaster victims during the Kahramanmaraş-based earthquakes is a qualitative research and modeled as phenomenology. This model tries to reach a conclusion with the data obtained from a limited number of samples. Interview technique is used as the main data collection tool (Yıldırım & Şimşek, 2011). The data were analyzed using the qualitative method of descriptive analysis.

Study Group

The study group, which was selected by purposive sampling method, consisted of university students and included 5 male and 5 female participants. Seven of the participants were 20 years old or younger, and three were over 20 years old. There are 11 cities in the region defined as a disaster zone. Among the participants, 4 of them stated that they were in Kahramanmaraş, 1 of them was in Şanlıurfa, 2 of them were in Adana and 3 of them were in Hatay (■ Table 1). Participants are students of Afyon Kocatepe University and study in different programs.

■ Table 1.
Study Group.

Category	Codes	Participants
Participants' gender	Female	P2, P3, P5, P7, P9
	Male	P1, P4, P6, P8, P10
Age of participants	20 years and under	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9
	Over 20 years old	P7, P8, P10
City of residence/ living during the disaster	Kahramanmaraş	P2, P3, P8, P10
	Şanlıurfa	P9
	Adana	P4, P5
	Hatay	P1, P6, P7

Collection of Data

The data of the study were obtained through telephone and online interviews with the study group. Semi-structured interview questions were prepared in line with the purpose and sub-questions of the study. The research questions were prepared as 5 basic interview questions and related follow-up questions. In line with the purpose of the research, care was taken to select questions that prioritize the use of social media by disaster victims during and after the disaster. The questions were organized as semi-structured forms expressed in an open-ended manner. The final form of the forms was created by consulting expert opinions. Due to the sensitivity of the participants' environment and situation, the type of interview was left to the individual preference of the participants. The interviews were organized as phone calls, WhatsApp calls, Zoom video calls, and Zoom audio calls by taking into account the participants' environment, internet access and choices. Data collection covers a period of three months after the disaster.

Analysis of Data

The interviews were recorded with the permission of the participants. After they were transferred to computer media, they were analyzed by creating themes, categories, and codes. The content analysis was completed by supporting the analyzed data with quotations.

Validity and Reliability of the Research

Within the scope of the research, the participants were informed before the interview. The interview questions were prepared in accordance with the research purpose. The interviews were conducted on a completely voluntary and confidential basis. During the interview, if necessary, the answers given by the participants were repeated and confirmed. Interviews were recorded with the permission of the participants and kept for verifiability. Throughout the interview, as stated by Yıldırım and Şimşek (2021), interview questions were organized according to the flow, daily language was preferred when asking questions, and feedback was given when necessary. Throughout the study, self-assigned codes were used for the participants. The data obtained from the interviews were divided into themes and codes under the relevant themes. Thus, the findings related to the research questions were reached quickly and accelerated the reaching of the results (Miles & Huberman, 2019). The research report covers the whole process and is supported by direct quotations from participant interviews.

Findings and Discussion

Communication and Telecommunication

Participants who stated that they made phone calls to communicate during and after the disaster stated that they also communicated via WhatsApp after they gained internet access (■ Table 2). In addition, a participant who stated that he could not communicate due to problems arising from the infrastructure (such as the lack of a network) and a participant who stated that he did not need to communicate because he was with his relatives expressed their views on the situation as follows:

"We were all side by side because there was no demolition." [P9]

Participants whose houses were not damaged in the earthquake preferred face-to-face meetings in order to see their relatives and know that they were okay.

"I couldn't reach anyone even though it wasn't very far. I mean, there were zero phone calls." [P8]

Another participant stated that the network was affected due to infrastructure problems in his region, so he could not use the phone and had communication problems. Communication on social media is negatively affected due to possible power outages, but access to social media can continue for a while with the continuation of internet access from mobile devices (Çanakçı, Öztürk & Şaşmazlar, 2022).

Social media is an effective communication tool, especially in emergencies, as it is an area where information can be shared quickly and there is a high level of access in the social sphere (Oran & Akan, 2021). It is seen that it has also been the first preferred way of communication for disaster victims.



Table 2. Findings related to the category “Communication method”.

Codes	Participants
Telephone	P6, P7, P1, P10, P4, P2, P3
WhatsApp	P5, P2, P3
Face to face interview	P9
No contact	P8

After the infrastructure problems were overcome in a period of 2 days, it was stated that the network and internet access were more effective, and Instagram, Twitter and WhatsApp are seen as the prominent social media environments. 1 of the participants stated that s/he does not use social media, 1 of them said that s/he uses Telegram and 1 of them said that s/he uses Bip (Table 3).

Table 3. Findings related to the category of “Preferred communication tools”.

Codes	Participants
Telephone	P3
WhatsApp	P5, P1, P10, P8, P2, P9
Twitter	P7, P1, P10, P4
Instagram	P5, P6, P7, P1, P10, P4, P8, P2, P9
Telegram	P10
Bip	P8

Positive and Negative Aspects of Social Media

It is understood from the participant interviews that social media is used to follow news and access up-to-date information. It is also preferred as a communication method, and even aid campaigns are organized and followed up by using social media (Table 4). It can be said that social media has positive effects such as rapid dissemination of information, raising awareness, increasing solidarity and solidarity during and after disasters (Usta & Yükseler, 2021). In this context, some participant opinions are given below:

“I preferred to use social media in terms of timeliness. Since there were a lot of earthquakes here, we wondered where it was happening, or where it happened all of a sudden, you know it happened to us all of a sudden, so we wondered where it happened

and how strong it was. Also, I was following the news sources on Instagram. I was constantly updating them. The network went out and then it came back and we started to get news later. This brought us convenience and Instagram was already saving us.” [P6]

With the resolution of the infrastructure problems in the communication channels, it is observed that the participants continue to communicate via their mobile phones and at the same time maintain their connections via internet access and social media.

“We had an Instagram group, a WhatsApp group, and a Telegram group, where the message is simple. There were groups there about the earthquake, people were asking for help from each other, indicating their location from the rubble. I was in those groups, for example, I tried to help as much as I could. I shared posts as much as I could on Instagram, on Twitter too.” [P10]

In addition to communicating via social media, asking for help, sharing requests for help and reaching large masses and most importantly, reporting location are seen as prominent uses during the disaster.

“The group had already been formed here by people in need of help. I am a member of the youth center at the same time, and we tried to provide our acquaintances with whatever they needed to wherever they wanted it Also on Twitter, we arranged whatever our acquaintances needed. For example, if they needed a house, we arranged a house. If they needed supplies, we arranged supplies.” [P7]

Structuring and monitoring aid campaigns through social media is valuable in reaching more disaster victims in need of all kinds of assistance. Social media’s support in the post-disaster recovery phase is emerging as a useful communication infrastructure to help uncover challenges (Ogie, et al., 2022).

“Communication was up to a certain point, and then we used it to direct the aid coming from outside. You know, there were many villages in our immediate vicinity where the incoming aid did not reach, where there were problems with the network and roads. We used social media to direct the aids there.” [P1]

It is evident that social media helps people and groups to organize themselves so that aid reaches its destination on time. Social media contributes to the recovery process by supporting the information needs of people trying to recover after a disaster, raising awareness, and providing the information that disaster victims need (Ogie, et al., 2022).

“I followed social media when the internet started to work because I joined groups and things like that, I also shared posts on social media. Because I was helping, you know, by following ... I could never put the phone down.” [P2]

Table 4.

Findings related to the category of "conveniences provided by social media".

Codes	Participants
Contact	P5, P6, P7, P1, P4,
Following news	P5, P6, P7, P10, P9
Current information	P6, P9
Helping others	P7, P1, P2

Although social media has facilitated news gathering and solidarity, it can also create difficult situations for disaster victims. Unconfirmed posts on social media and sharing of false information and news can create psychologically negative situations for disaster victims. Verifying the reliability of information emerges as a problem in social media. False information can be transmitted very quickly without verifying the true source of information (Kaigo, 2012). The rapid dissemination of unconfirmed information can cause fear, worry and anxiety (Table 5). Participant views on this situation are given below:

"There was fake news. We were panicking at that moment, but when it turned out to be fake news, we were relieved." [P9]

"The earthquake happened on February 6th. On the morning of February 7th, actually everyone wrote the same things. The second earthquake is coming, this time it will be in Adana, it will be higher, it will be 7.8 magnitude, it will be more severe, so a lot of fake news circulated a lot. Then we couldn't go home on February 6, February 7 and February 8." [P5]

It is seen that sharing fake news on social media increases the anxiety of disaster victims and creates fear in them.

"There are 12 tunnels between Elbistan and Maraş, when we looked up the internet, they posted news that 3 or 4 tunnels had collapsed, but we went to Maraş on the morning of that day. There was nothing. It was strange to me why they were misinforming us." [P8]

"On the first day of the earthquake, everyone was already in a panic. There is a dam here and there was some news on social media that the dam had exploded. Suddenly everyone in our whole neighborhood started crying. They started to go to the mountains, that is, social media had this bad side, the news spread to everyone, but it was fake news. Everyone started to go to the mountains for no reason and the neighborhood was left empty." [P6]

It is observed that the posts made on social media reach large masses without verifying their accuracy and that they cause disaster victims to panic even more with the effect of the situation they are in. Likewise, it is said that different sharing

of aid also has negative effects. The openness of social media to all information creates a favorable environment for the spread of misinformation, especially during disasters, and makes it difficult to distinguish between important and accurate information due to information overload (Murthy & Gross, 2017).

"Someone from the group writes. Let me give you an example; they say a truck is coming, they say there are supplies in it, or you are waiting for food, they say it will arrive, you go there but the truck doesn't arrive. Or they say that a construction machine has been arranged, you go to the address of some debris, you wait, but the construction machine doesn't show up. I mean, when you are already in a bad psychology, such situations affect you worse." [P10]

According to the opinions expressed by the participants, it is clear that the hopes of the disaster victims who are in a difficult situation are also broken when the expected news does not come true. For this reason, the posts made on social media have to be verified by official sources in order to help disaster victims protect themselves from fake news and their effects (Yang, Chu & Li, 2023).

Table 5.

Findings related to the category "Negative aspects of social media".

Codes	Participants
Misinformation	P7, P10, P8, P2
Fake news	P5, P6, P1, P10, P2, P9
Creating fear / anxiety / worry	P6, P4, P8, P9

According to the findings of the study, the time of social media use before and after the disaster differed among the participants. It was observed that participants who worked in the debris zone for aid spent less time on social media due to time constraints, while participants who followed aid campaigns spent more time on social media. It is observed that a participant who stated that he had been using social media for approximately the same period of time before and after the disaster had a different purpose because he used the social media to follow news on the disaster. It is seen that participants who cannot follow news and obtain information through traditional media in the disaster area prefer social media for these needs. In the researches conducted, it is seen that the regular internet usage rate of individuals is 82.7%. In support of the research findings, it can be said that the time spent on social media is quite high according to TUIK reports (TUIK, 2022). In this context, some participant opinions are given below:

"Before the disaster, I was picking up the phone for a normal period of time for a call and the like. After the disaster, I can say that I became more concerned with social media because you are



constantly waiting for news from there to learn whether someone from there will say something, and give some news, whether there is something missing, or what is happening. Because it happened at dawn here, we didn't know anything, and we thought it was just this place. Then we learned how widespread the earthquake was. Therefore, I can say that I needed it more." [P7]

It is observed that the time spent by the participants on social media has increased in order to contribute to relief activities, and it is also observed that the purposes of use differ depending on the disaster situation experienced by the participants

"The difference was not in terms of increasing or decreasing. But before, I was laughing and sharing good memories, now it's just for news, let's send a crane here, or there will be food distribution here." [P2]

Within the scope of the opinions expressed by the participants, it was seen that the restrictions on social media also had negative effects. They stated that they had difficulties in terms of following the news, sharing information and helping each other. It is seen that users who are active in internet use and social media communication in challenging situations such as disasters do not feel alone, feel relieved by seeing that there are other individuals who have experienced the same situation and benefit emotionally (Neubaum, et al. 2014). Therefore, keeping the lines of communication as open as possible will have positive effects.

"We were going to send something to someone, but we couldn't. We couldn't send a message, or we couldn't share anything. We had only social media, but we couldn't do that either." [P6]

"Well, I was constantly following what was happening on Twitter, you know, from a news page, how many deaths there were and who was missing. Since we were constantly re-tweeting, I was following it from there because it was constantly on time zone. That was the only place I was already on social media but it suddenly stopped, . Instagram didn't work properly, so we couldn't access it, and we didn't know what was happening. We had a hard time when there was a block on Twitter." [P7]

The restriction of social media, which disaster survivors use most frequently, at this difficult time caused them to feel lonely and helpless. Restriction of communication channels at a time when they need support the most is another factor that puts them in a difficult situation.

Conclusion

The findings obtained as a result of the interviews show that social media is used in cases such as communicating in disaster situations, following news, sharing posts for aid and need situations, organizing aid activities, sharing information about the aid materials and places that needed them, and directing the incoming aid to the right places. In

addition, it was stated by the participants that they utilize social media to report the location of disaster victims. Thus, the necessary information sharing for emergency situations can be followed on social media. Interviews were conducted within the first three months after the disaster, considering that social media use may change as time progresses. Due to the difficult process they went through, it took time to reach the disaster survivors within the scope of the study and to conduct the interviews. In this context, the number of disaster survivors interviewed was limited. Conducting face-to-face interviews in the disaster area will increase the number of participants interviewed for the study. At the same time, it will also bring the opportunity to conduct interviews not only with university students but also with other disaster victims.

In line with the opinions of the participants, it was observed that social media has positive contributions especially during and after disasters as it provides fast and wide audience access to issues such as following up-to-date information and solidarity. In addition to the positive aspects, sharing of unconfirmed information has caused disaster victims to fall into difficult situations. It was stated that fear, anxiety and worry increased due to fake news and information. In addition, the restriction of social media, which they prefer to use as a communication channel during the disaster, emerges as another negative impact.

As a result, it is stated that social media is preferred for providing opportunities such as location detection for emergency response in disaster situations, fast and simultaneous communication, and assistance through large masses, but it has negative effects due to unconfirmed information sharing.

Depending on the results of the research; training activities on social media literacy can be carried out in order to eliminate the negative effects of social media use, and studies can be organized to investigate the access to technology, technology use, social media usage status and knowledge levels of people who have experienced disasters other than university students about mobile applications that they can apply in extraordinary situations.

References

- Çanakçı, M., Öztürk, S., & Şaşmazlar, C. (2022). A research on the use of social media in disaster and crisis management: Twitter example. *Gümüşhane University Journal of Health Sciences*, 11(3), 882 – 897.
- Çerçi, Ü. Ö., Canöz, N., & Canöz, K. (2020). The use of social media as an information tool during the Covid-19 crisis. *Journal of Selçuk University Institute of Social Sciences*, (44), 184-198.
- Çömlekçi, M. F., & Başol, O. (2019). Examining the relationship between young people's social media usage purposes and social media addiction. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 17(4), 173-188.)
- Digital in Turkey. (2023, February). Dijital 2023: Turkey. Datareportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey>
- Dursun, Ö. Ö., & Çuhadar, C. (2015). Cognitive engagement levels of social network users. *Trakya University Journal of Social Sciences*, (17), 241-253.
- Gisoni, M. A., Barber, R., Faust, J. S., Raja, A., Strehlow, M. C., Westafer, L. M., & Gottlieb, M. (2022). A deadly infodemic: Social media and the power of COVID-19 misinformation. *Journal of medical Internet research*, 24(2), e35552.
- Google Play. (2023). T.C. Sağlık Bakanlığı "Hayat Eve Sığar". <https://play.google.com/store/apps/details?id=tr.gov.saglik.hayatevesigar&hl=tr&gl=US>
- Güzel, C. (2020). A theoretical review on the nature, development and usage areas of social media. *Sociological Think*, (5)
- Hasanoğlu, Y. (2019). Examination of social media usage level in terms of loneliness and life satisfaction [Master's Thesis, Institute of Social Sciences].
- Hu, Q., An, S., Kapucu, N., Sellnow, T., Yuksel, M., & Freihaut, R. (2023). Dynamics of interorganisational emergency communication on Twitter: the case of Hurricane Irma. *Disasters*, 47(2), 267-297.
- Jung, J. Y., & Moro, M. (2014). Multi-level functionality of social media in the aftermath of the Great East Japan Earthquake. *Disasters*, 38(2), 123-143.
- Kaigo, M. (2012). Social media usage during disasters and social capital: Twitter and the great east Japan earthquake.
- Knox, C. C. (2023). Local emergency management's use of social media during disasters: A case study of Hurricane Irma. *Disasters*, 47(2), 247-266.
- Legal Gazete. (2009). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090617-1.htm>
- Lovari, A., & Bowen, S. A. (2020). Social media in disaster communication: A case study of strategies, barriers, and ethical implications. *Journal of Public Affairs*, 20(1), e1967.
- Lu, H., & Yuan, S. (2021). What motivates information sharing about disaster victims on social media? Exploring the role of compassion, sadness, expectancy violation, and enjoyment. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 63, 102431.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (Akbaba Altun. S. & Ersoy. A. Trans.). Pegem Akademi.
- Murthy, D., & Gross, A. J. (2017). Social media processes in disasters: Implications of emergent technology use. *Social Science Research* 63(2017) 356e370
- Neubaum, G., Rösner, L., Rosenthal-von der Pütten, A. M., & Krämer, N. C. (2014). Psychosocial functions of social media usage in a disaster situation: A multi-methodological approach. *Computers in Human Behavior* 34(2014) 28–38
- Ogie, R. I., James, S., Moore, A., Dilworth, T., Amirghasemi, M., & Whittaker, J. (2022). Social media use in disaster recovery: A systematic literature review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 70 (2022) 102783
- Oran, F. Ç., & Akan, B. B. (2021). An evaluation of risk communication in terms of disaster management in the pandemic period: Content analysis of social media posts. *Journal of Selçuk Communication* 2021, 14(3), 1371-1397. doi: 10.18094/JOSC.882578
- Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Social media and education interaction. *Journal of world of Turks*.
- Öztürk, Ş. (2015). Ethical issues in social media. *Selçuk Communication Journal*, 9, 287-311. <https://doi: 10.18094/si.57598>
- Selvi, M. (2023, Şubat, 24). Opinion-Social media and risks during an earthquake. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/gorus-deprem-zamaninda-sosyal-medya-ve-riskler/2828653v>
- Selwyn, N. (2012). Social media in higher education. *The Europa World of Learning*, 1(3), 1-10.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68.
- TUIK, Household Information Technologies (IT) Usage Survey. (2022). Erişim adresi [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587)
- Usta, E., & Yükseler, M. (2021). Social media use and ethical dilemmas in disasters: The case of Izmir Seferihisar earthquake. *Journal of Disaster and Risk*, 4(2), 249-269.
- Xing, Z., Zhang, X., Zan, X., Xiao, C., Li, B., Han, K., ... & Liu, J. (2021). Crowdsourced social media and mobile phone signaling data for disaster impact assessment: A case study of the 8.8 Jiuzhaigou earthquake. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 58, 102200.
- Yang, J. Z., Chu, H., & Liu, S. (2023). Official sources, news outlets, or search engines? Rumour validation on social media during Hurricanes Harvey and Irma. *Disasters*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in social sciences* (8th ed.). Seçkin Publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Qualitative research methods in social sciences* (expanded 12th ed.). Seçkin Publishing.
- Zincir, O., Yazıcı, S. (2013). Crisis management and social media use in disasters. *Journal of I.Ü. Faculty of Political Sciences*, 49, 65-8.

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

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

Akademisyenlerce Okullarda Yürütülen Bilimsel Araştırmaların İzin ve Etik Kurul Onay Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması

Problems and Solution Suggestions Encountered in the Permission and Ethical Committee Approval Processes of Scientific Research Conducted by Academics in Schools: A Case Study

Murat Kuşçu¹ , Murat Bülbül² 

¹ Akşemsettin Ortaokulu (Pendik), İstanbul

² İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

Özet

Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin okullarda yürütmek istedikleri bilimsel araştırmalar için MEB ve bağlı birimlerinden almaları zorunlu tutulan izin ve üniversitelerin bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarından almaları gereken etik uygunluk onay süreçlerinde yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması deseninin kullanıldığı bu araştırmadaki 22 akademisyen, maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanarak belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda; “bilimsel araştırmada izin ve onay süreçlerine ilişkin hukuki bilgi eksikliği”, “izin sürecinde yaşanan MEB kaynaklı sorunlar”, “onay sürecinde üniversite etik kurullarından kaynaklı sorunlar” ve “izin ve onay süreçlerine ilişkin çözüm önerileri” adlarıyla 4 ana tema ve bunlara bağlı toplam 19 alt tema elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, izin ve onay süreçlerinde yaşanan mevzuat ve uygulama kaynaklı sorunların okullarda yapılabilecek bilimsel araştırmaların sayısını, niteliğini ve çeşitliliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini ve de akademik özgürlükleri önemli ölçüde sınırlandırılabileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, literatürdeki ilgili araştırmalar dikkate alınarak tartışılmış ve uygulayıcılara yönelik birçok öneri geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmacılara da izin ve onay süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin farklı araştırma yöntemleri kullanarak ve farklı çalışma grupları oluşturarak izin ve onay süreçlerini inceleyen araştırmalar yapmaları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Özgürlük, Araştırma İzni, Eğitim Araştırmaları, Etik Kurul Onayı

Özellikle eğitim fakültelerinde görevli akademisyenler tarafından, okullarda eğitim bilimlerinin farklı alanlarında araştırmalar yapılabilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yeterlilikleri ve liderlik davranışları, öğretmenlerin iş doyumları ve performansları, öğretim programlarının etkililiği, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin incelenmesi ve benzeri konularda araştırmalar

Abstract

This study aims to identify the problems and propose solutions in the processes of obtaining necessary permissions from the Ministry of National Education (MoNE) and its affiliated units, as well as ethical approval from university research and publication ethics committees, for the scientific research that academics in faculties of education intend to conduct in schools. Using a case study design, a total of 22 academics were selected through maximum diversity and snowball sampling methods. As a result of the data analysis, four main themes and a total of 19 sub-themes were identified: “lack of legal knowledge regarding permission and approval processes in scientific research,” “issues arising from the permission process linked to MoNE,” “issues arising from the approval process linked to university ethics committees,” and “solutions proposed for permission and approval processes.” The findings indicate that problems stemming from regulations and implementation in permission and approval processes can adversely affect the quantity, quality, and diversity of scientific research conducted in schools, significantly limiting academic freedoms. Drawing from the relevant literature, the research results are discussed and several recommendations are proposed for practitioners. Additionally, researchers are encouraged to conduct studies using different research methods and forming diverse study groups to investigate the issues experienced in permission and approval processes.

Keywords: Academic Freedom, Educational Research, Ethical Committee Approval, Research Permission

yürütülebilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmalarda ilişki ve deneysel araştırmalar gibi nicel yöntemlerin yanı sıra fenomenolojik ve etnografik araştırmalar gibi nitel yöntemlerin ya da son yıllarda artış eğiliminde olan, nicel ve nitel yöntemlerin her ikisini de içeren karma yöntemlerin kullanılabilirdiği görülmektedir (Cohen ve ark., 2007; Creswel, 2012; Singh ve Gelat, 2022).

İletişim / Correspondence:

Dr.
İstanbul Medeniyet Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim
Bilimleri Bölümü, İstanbul
e-posta: muratbulbul77@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 45-56. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 9, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Kuşçu, M. ve Bülbül, M. (2024). Akademisyenlerce okullarda yürütülen bilimsel araştırmaların izin ve etik kurul onay süreçlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 45-56. doi: 10.53478/yuksekogretim.1340319

ORCID: M. Kuşçu: 0000-0003-1466-5081; M. Bülbül: 0000-0002-1415-0881

Bu araştırmaların sonuçları yalnızca bilimsel teorilerin test edilmesi veya geliştirilmesi açısından değil, karar alıcılara ve uygulayıcılara yol göstermesi açısından da önemlidir.

Okullarda yürütülen eğitim araştırmalarının gerekliliği ve yararları onlarca yıldır tartışılmaktadır. Literatürde bu araştırmaların öncelikle, politik karar alıcılar ve bürokrasidaki yöneticiler tarafından yapılacak planlamalara ve düzenlemelere ilişkin önemli veriler sağlama potansiyeline sahip olduğu; eğitim sisteminin yapısına ve işleyişini belirleyen politikaların ve reformların başarısı hakkında somut ve objektif geri bildirimler üretebildiği; okuldaki ve sınıftaki uygulamalar için okul yöneticisi ve öğretmenlere yol gösterdiği (Boykin, 1972; Hillage ve ark. 1998; Ion ve Iucu, 2015; Morris, 1967; Tunison, 2020) ifade edilmektedir. Öğretmenler, eğitim araştırmalarının ışığında teori ve pratiği birleştirebilmekte, karşılaştıkları sorunlara ilişkin somut çözümler üretilebilmekte ve böylece öğrenme-öğretme sürecinin niteliği artabilmektedir (Counsell ve ark., 2000; Sinnema ve Aitken, 2014; Walter ve Hen, 2012;).

Eğitim araştırmalarının çeşitliliğindeki artış ve birçok açıdan yararları güçlü bir biçimde dile getirilse de Türkiye'deki eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların genellikle beklenen nicelik, nitelik ve çeşitlilikte olmadığını ileri süren farklı araştırma sonuçları olduğu görülmektedir (Akaydın ve Kaya, 2015; Balcı, 1988; Güner Yıldız ve ark., 2016; Kılıç ve Arslan, 2016; Sarıer, 2011; Özkan Hıdıroğlu, 2020; Yılmaz, 2019). Eğitim araştırmalarında nicelik, nitelik ve çeşitlilik açısından yaşanan sorunların farklı nedenleri olsa da bu araştırmaların okullarda yürütülmesine ilişkin eğitim bakanlıklarından ve ilgili yerel idari birimlerden alınan izin ve bu araştırmaların yayınlanabilmesi için araştırma öncesi etik kurullardan alınması istenen onay süreçlerinde yaşanan sorunların da payı olabileceğine ilişkin hem Türkiye'de hem de farklı ülkelerde süregelen tartışmalar ve araştırmalar sonucunda elde edilen bazı ampirik kanıtlar bulunmaktadır (Alev ve Genç, 2015; Babayiğit ve Başaran, 2017; Boden ve ark. 2009; Bozan ve ark., 2004; Brown, 2019; Bülbül, 2021; Monaghan ve ark., 2013; Robson, 2018).

İzin ve onay süreçlerinde yaşanabilen olası sorunların yanında Türkiye'de okullarda yürütülecek bilimsel araştırmalar için izin alınmasıyla ilgili mevcut mevzuat yapısının hukuki olarak da sorunlu olduğu not edilmelidir. Hâlihazırda bu izinler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 21.1.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesindeki hükümler doğrultusunda alınmaktadır (MEB, 2020). Genelge içeriğinde bilimsel araştırmaların doğasına ve niteliğine aykırı sınırlandırmaları örneklendirmeden önce önemle belirtilmelidir ki okullarda yürütülecek bilimsel araştırmalara ilişkin izinlerin, hukuki normlar hiyerarşisinin en altında yer alan “adsız düzenleyici işlemler” kategorisindeki bir MEB genelgesi doğrultusunda alınması, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na açık aykırılık teşkil etmektedir, çünkü Anayasa'nın 130. Maddesi gereğince, üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları

serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler; akademisyenlik statüsü bir yana, Anayasa'nın 27. Maddesi gereğince de herkes, temel bir insan hakkı olarak bilimsel araştırma yapma hak ve hürriyetine sahiptir. Anayasa'nın 13. Maddesi gereğince temel hak ve hürriyetler, özlerine dokunulmaksızın yalnızca Anayasanın ilgili maddelerinde belirtilen sebeplere bağlı olarak ve ancak kanunla sınırlanabilmektedir; yani kanun dışında yer alan yönetmelik, yönerge, genelge vb. bir mevzuat türüyle, kişi hak ve hürriyetleri niteliğindeki bilimsel araştırma ve yayın yapma hakkı sınırlanabilir. Okullarda yürütülecek bilimsel araştırmaların sınırlandırılmasına dair ya da bu konuda MEB'e düzenleme yapma yetkisi veren mevcut bir kanun hükmü de bulunmamaktadır; zaten Genelge de herhangi bir kanun hükmüne dayandırılmadan çıkartılmıştır. Bu nedenle anayasal bir hakkın, idari bir organca bu şekilde sınırlandırılmasının hukuka aykırı olduğu söylenebilir.

Bir diğer yandan, MEB tarafından çıkartılan ilgili genelge hükümlerinin birçoğunun da bilimsel araştırmaların sağlıklı yürütülmesini engelleyici nitelikte olduğu belirtilebilir. Örneğin, Genelgenin 29. Maddesinde ilgili genel müdürlükler ve il millî eğitim müdürlüklerinin, okullarda yığılma olmaması için gerektiğinde araştırmaların örneklemindeki okulları ve kurumları değiştirme hakkına sahip olduğu belirtilmiştir. Bilimsel yöntem ve yaklaşımlarla belirlenen araştırma örneklerinin, bilimsel yeterliliği tartışmalı MEB personeli tarafından değiştirilebilmesi düşündürücüdür. Bir başka örnek olarak, Genelgenin 27. Maddesinde de eğitim öğretime engel olunmaması için yarıyıl tatili ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar araştırmaların tamamlanması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte araştırmacının amacı, örneğin, okulun son haftalarındaki öğretmen ve öğrenci motivasyonunun araştırılması ise, bu genelge hükmüne göre böylesine önemli bir konudaki araştırmaların yapılması mümkün olmayacaktır.

Hukuki açıdan benzer sorunlar Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki etik kurulların oluşturulması, yapısı ve işleyişiyle ilgili mevzuat düzenlemelerinde de mevcuttur. (Bülbül, 2021). Bununla birlikte özellikle belirtilmelidir ki burada belirtilen düşünceler, okullarda yapılacak bilimsel araştırmalarla ilgili hiçbir izin ve etik onay sürecinin olmaması gerektiğini savunmamakta; izin ve onaylarla ilgili düzenlemelerin ve süreçlerin, hukuka ve bilimsel araştırmaların doğasına ve niteliğine uygun biçimde yapılması ve işleme gerektirildiği ifade etmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi araştırma izinleri ve etik uygunluk onayı alınmasına ilişkin literatürde bazı araştırmalar olsa da okullarda yürütülecek bir araştırmacının tamamlanarak bilimsel bir çalışma olarak yayımlanabilmesi için yerine getirilmesi asgari şart niteliğinde zorunlu tutulan bu iki süreçte yaşanan olası sorunların, bütüncül bir biçimde ve akademisyenlerin deneyimlerine ve görüşlerine dayalı olarak bir arada



değerlendirildiği araştırmalar literatürde yeterince yer almamaktadır. Bu açıdan bu araştırmancının literatüre önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bilimsel araştırmaların yapılabilmesi için izin ve etik kurul onay süreçlerinin fazlaca kısıtlayıcı olmasının, akademik özgürlükler açısından da bir sorunsal olduğu ileri sürülebilir. Akademik özgürlükler konusunda yapılan birçok araştırma ve hazırlanan raporlar, Türkiye’de önemli sorunlar yaşanabildiğine işaret etmektedir (Balyer ve Ömür, 2018; Kinzelbach ve ark., 2021; Seggie ve Gökbel, 2014; Tüfekçi Akcan ve ark., 2018). Eğitim fakültelerinde görevli akademisyenler özelinde de akademik özgürlüklerle ilgili sorunlar bilimsel araştırmaları ve yayınları olumsuz etkileyebilmektedir (Güner, 2017). Bu konuda yapılan araştırmalarda ağırlıklı olarak, akademisyenlerin siyasi baskılardan, üniversite yönetimlerinden ve Yükseköğretim Kurulundan (YÖK) çekindikleri için kendilerini özgür hissetmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu araştırma, diğerlerinden farklı olarak bilimsel araştırma yapma özgürlüğünün, izin süreçlerinde üniversite dışı kurumlar olan MEB, il-ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul müdürlükleri tarafından; etik kurul onay sürecinde ise bizzat üniversitede görevli akademisyenlerce oluşturulan bir kurul tarafından sınırlandırılabilmesine ilişkindir. Burada ayrıca önemle belirtmek gerekir ki bilimsel araştırma yapmak bir özgürlük sorunsalı olduğu kadar topluma ve tüm insanlığa karşı sorumluluğu da gerektirir. Bu açıdan da akademisyenlerin bu sorumluluğu hukuka ve bilimsel usullere uygun olarak yerine getirebilecek nitelikte düzenlemeler yapılması gerekliliktir.

Amaç

Bu araştırmancının amacı, Türkiye’de eğitim fakültelerinde görevli akademisyenlerin okullarda yürütmek istedikleri bilimsel araştırmalara ilişkin izin ve etik kurul onay süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerini belirlemektir. Böyle bir araştırmancının sonuçlarının hem bu konuda yapılacak yeni araştırmalara hem de hukuka ve bilimsel araştırmaların doğasına ve niteliğine uygun yasal düzenlemelerin yapılmasına ve uygulamaların hayata geçirilmesine ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Araştırmancının amacına uygun olarak katılımcılara, demografik bilgiler dışında, aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Bilimsel araştırmalardaki izin ve etik kurul onay süreçlerine ilişkin hukuki bilginiz ne düzeydedir? Lütfen açıklayınız.
2. Bilimsel araştırmaların yapılabilmesi için gerekli olan izin ve onay süreçlerine yönelik olarak akademisyenlere eğitim ve danışmanlık hizmeti verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Bilimsel araştırmalarla ilgili MEB boyutundaki izin sürecinde yaşadığımız sorunlar nelerdir?

4. Bilimsel araştırmaların izin sürecinde yaşadığımız sorunlar araştırma sürecinde sizi nasıl etkiledi?
5. Bilimsel araştırmalarla ilgili ilgili bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulu (BAYEK) onay süreçlerinde yaşadığımız sorunlar nelerdir?
6. Bilimsel araştırmancının BAYEK onay süreçleriyle ilgili yaşadığımız sorunlar araştırma sürecinde sizi nasıl etkiledi?
7. Hem bilimsel araştırma izin hem de BAYEK onay süreçlerinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmancının Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, araştırmancının araştırma konusu üzerinde neredeyse veya tamamıyla hiçbir kontrollerinin olmadığı, yakın bir zamanda veya güncel olarak gerçekleşen bir olayı kendi bağlamında incelemek istediklerinde ve de “ne” sorusunun yanı sıra ağırlıklı olarak, “nasıl” veya “neden” sorularına yanıt arandığında kullanılmaya daha elverişli olan bir araştırma deseni (Yin, 2018). Durum çalışması araştırmacı, araştırmancının detaylı ve derinlemesine veri toplama yoluyla gerçek hayattaki güncel sınırlı bir sistemi (durumu) veya birden fazla sınırlı sistemleri (durumları) keşfettiği nitel bir yaklaşımdır. Bu durum; bir birey, küçük bir grup veya bir organizasyon olabilir. Daha az somut bir seviyede ise bir topluluk, bir süreç veya belirli bir proje olabilir. Verilerin toplanmasında; görüşmeler, doküman incelemeleri ve gözlem gibi farklı teknikler ayrı ayrı veya bir arada kullanılabilir (Creswel, 2013). Bu araştırmada, eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin okullarda yürüttükleri bilimsel araştırmalara ilişkin izin ve etik kurul onay süreçlerinde karşılaştıkları sorunların ne olduğu, bu sorunların nasıl ve neden ortaya çıktığı ve de nasıl çözümlenebileceği hususları derinlemesine araştırılmak istendiğinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Durum çalışması araştırmalarında özellikle farklı bakış açılarını keşfetmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılması önerilir (Creswel, 2013). Maksimum çeşitlilik örnekleminde amaç, görece küçük bir çalışma grubu oluşturarak, araştırma problemine taraf ve vakıf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaya çalışmaktır. Böyle bir yöntemle elde edilen veriler, diğer yöntemlere kıyasla daha zengin bulgular sunabilir. Ayrıca bu yöntemde amaç genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değil, aksine çeşitlilik gösteren bireylerin ortak olarak paylaştıkları görüşlerin ve fikirlerin olup olmadığını bularak problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri.

Kod	Cinsiyet	Yaş	Akademik Ünvanı	Akademideki Kıdem Yılı	Görev Yaptığı Anabilim Dalı	Bulunduğu Coğrafi Bölge
K1	Kadın	41	Dr. Öğr. Ü.	15	Matematik Eğitimi	Marmara
K2	Kadın	48	Doç. Dr	14	Matematik Eğitimi	Marmara
K3	Erkek	36	Dr. Öğr. Ü.	4	Eğitim Yönetimi	Güneydoğu A.
K4	Kadın	46	Dr. Öğr. Ü.	19	Sınıf Eğitimi	Marmara
K5	Kadın	36	Dr. Öğr. Ü.	10	Matematik Eğitimi	Marmara
K6	Erkek	48	Prof. Dr.	18	Biyoloji Eğitimi	Marmara
K7	Kadın	50	Dr. Öğr. Ü.	12	Sınıf Eğitimi	Marmara
K8	Kadın	52	Prof. Dr.	17	Fen Bilgisi Eğitimi	Karadeniz
K9	Erkek	37	Dr. Öğr. Ü.	8	Eğ. Prog. ve Öğr.	Marmara
K10	Erkek	33	Dr. Öğr. Ü.	8	RPD	Marmara
K11	Erkek	41	Prof. Dr.	16	Fen Bilgisi Eğitimi	İç Anadolu
K12	Kadın	35	Dr. Öğr. Ü.	9	Zihinsel Eng. Eğitimi	Marmara
K13	Kadın	33	Dr. Öğr. Ü.	7	RPD	Marmara
K14	Kadın	48	Dr. Öğr. Ü.	5	RPD	İç Anadolu
K15	Kadın	40	Dr. Öğr. Ü.	6	İngiliz Dili Eğitimi	Marmara
K16	Kadın	44	Prof. Dr.	22	Matematik Eğitimi	Marmara
K17	Kadın	50	Dr. Öğr. Ü.	20	Sınıf Öğretmenliği	Akdeniz
K18	Kadın	48	Doç. Dr.	21	Güzel Sanatlar Eğ.	Ege
K19	Erkek	68	Dr. Öğr. Ü.	44	Güzel Sanatlar Eğ.	Ege
K20	Erkek	52	Prof. Dr.	26	İngiliz Dili Eğitimi	Marmara
K21	Kadın	42	Dr. Öğr. Ü.	17	Hareket ve Ant. Bil.	Marmara
K22	Kadın	35	Doç. Dr	10	Spor Yönetim Bil.	Marmara

Bu araştırmada, okullarda yürütülen bilimsel araştırmaların izin ve etik kurul onay süreçlerinde yaşanan sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri, aşağıda ve Tablo 1’de ayrıntılı olarak yer verilen farklı demografik özelliklere sahip akademisyenlerin bakış açılarından anlaşılmaya çalışıldığı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çeşitlilik ölçütleri olarak örnekleme dahil edilen ve eğitim fakültesinde görev yapan 22 öğretim üyesi akademisyenin; cinsiyetleri, yaşları, ünvanları, kıdem yılları, görev yaptıkları anabilim dalları alınmıştır. Ayrıca çalışma grubuna dahil edilen akademisyenlerin farklı coğrafi bölgelerdeki üniversitelerden olmalarına da çeşitlilik açısından dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılara K1’den başlayarak sırayla K22’ye kadar kodlar verilmiştir (Tablo 1).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla birebir canlı olarak yüz yüze veya Zoom uygulaması üzerinden yapılan video görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Video uygulamasının kullanıma nedeni,

coğrafi olarak uzakta olan kişilerin de maksimum çeşitliliği sağlayabilmek için katılımcı olarak araştırmada yer almasını sağlamaktır. Bu görüşme yaklaşımında görüşmeci, araştırma konusuna ilişkin önceden hazırladığı sorulara bağlı kalmakla birlikte bu temel sorulara dayalı olarak ek sorular sorabilmekte, böylece araştırma konusuyla ilgili daha detaylı bilgiler alabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın verileri 9 Mart–2 Haziran 2022 tarihleri arasında katılımcıların uygun olduğu saat aralıklarında toplanmıştır. Her görüşmenin başında görüşme formunda yer alan açıklamalar okunmuş, bu görüşmenin izin verdikleri takdirde kaydedileceği, bu kayıtların ve bunlardan elde edilen yazılı dökümlerin araştırmacılar dışında kimsenin görmeyeceği, araştırma raporunda da bireylerin ve kurumlarının adlarının gizli tutulacağı, her katılımcı için de birer kod isim kullanılacağı anlatılmıştır.

Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizine öncelikle görüşme verilerindeki önemli ifadelerin bir listesinin geliştirilmesiyle (kodlama) başlanılır. Kodlama, katılımcıların ve araştırmacının incelenen olgunun doğası ve boyutlarına ilişkin algılarının karşılıklı etkileşimini



temsil eden merkezi bir kavram üzerinde odaklanır (Douglas, 2003). Kodlama sonrası, elde edilen ifadelerden birbiriyle örtüşmeyenleri ve de önemli görülenleri kuramlardan ya da araştırmanın amaçlarına uygun olarak tema adı verilen daha büyük birimler altında toplanırlar (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada öncelikle, katılımcıların onayıyla kayıt altına alınan görüşmeler birinci yazar tarafından sözcük sözcük yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak bu yazılı görüşmeleri dikkatlice okuyarak notlar almış; bu kodlar kullanılarak döngüsel bir süreç içerisinde temalar elde edilmiştir (Creswell, 2012). Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan kod, alt ve üst temalar birbiriyle karşılaştırılarak ve tartışılarak görüş birliğine ulaşıldıktan sonra temaların son haline ulaşılmıştır. Veriler kullanılarak temalar oluşturulduktan sonra “doğrudan alıntılar” tekniği (Christensen ve ark., 2015) ile katılımcıların ifadeleri desteklenmiştir. Durumun tüm karmaşası içinde kavranabilmesi için karşıt bulgulara da (Creswell, 2019) yer verilmiştir. Temayı desteklemeyen ve tema ile zıt görüş ya da düşünceler içeren bulgular karşıt bulgular olarak tanımlanabilir.

Etik Konular

Araştırma protokolü için 07/02/2022 tarihinde İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan onay alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan tüm katılımcılarla görüşme öncesinde ön görüşme yapılarak araştırmaya gönüllülük esasıyla katıldıkları teyit edilmiştir. Görüşme esnasında gerçekleştirilen tüm görüşmelerin gizlilik esasına göre yapıldığı tüm katılımcılara bildirilmiş olup, görüşmeye yönelik yapılan ses kayıtları katılımcının onayı alındıktan sonra kayıt işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların her birine birer kod verilerek katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği sağlanmıştır. Bütün bu süreçlerde katılımcılar sözel olarak bilgilendirilmiş ve kendilerinden onam alınmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda 4 ana tema ve bu ana temaların üçünün altında elde edilen alt temalara aşağıda yer verilmiştir.

Bilimsel Araştırmada İzin ve Onay Süreçlerine İlişkin Hukuki Bilgi Eksikliği

Araştırmada yer alan katılımcılardan 20’si, bilimsel araştırma süreçlerindeki hukuki bilgilerinin yeterli olmadığına yönelik görüşler bildirmişlerdir. Bu katılımcılar bilimsel araştırma süreçlerine yönelik hukuki bilgilerinin yeteri düzeyde olmadığını, ağırlıklı olarak yalnızca bilimsel araştırma süreçlerinde ihtiyaç duyulan izin ve onay süreçlerine yönelik yönergeleri okuyarak süreci deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu K15 şöyle ifade etmiştir: “Benim işte hukuki boyutta hiçbir bilğim yok açıkçası. O boyutlarımı hiç araştırmadım. Bununla ilgili daha önce bir bilgilendirme veya

bir eğitimden vesaire de geçmedim.” Benzer biçimde K4 de hukuki bilgisinin yetersiz olduğuna yönelik düşüncelerini; “Bilimsel araştırma kitapları ve etik ile ilgili işte hani karşına gelen konular olursa ancak o şekilde haberdar oluyorum, ama öyle mevzuat olarak yasal bir bilğim olduğunu çok düşünmüyorum açıkçası.” sözleriyle belirtmiştir.

İzin ve etik kurul onay süreçlerindeki hukuki bilgisini yeterli gören iki katılımcıdan biri olan K10 ise düşüncesini, “Biliyorum. Hem üniversitedeki etik kurul komisyonlarına da hakimim üniversitedeki. MEB’deki mevzuatına da hakimim. Hukuki mevzuatı biliyorum. Nelere izin verilir? Nelere izin verilmez? Nasıl itiraz edilir? O sürece hakimim açıkçası” sözleriyle açıklamıştır.

İzin Sürecinde Yaşanan MEB Kaynaklı Sorunlar

Katılımcılar bu tema altındaki 8 alt temada, bu sorunların neler olduğunu, neden ve nasıl ortaya çıktıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu temalar maddeler halinde verilmiştir.

Mevzuattan Kaynaklı Sorunlar

Katılımcılardan yalnızca 2’si MEB bilimsel araştırma mevzuatından kaynaklı sorunların yaşandığını ifade etmiştir. Bu yönde düşünce bildirenlerden K16 yaşadıklarını, “Mesela ben MEB’den MEB’in okullarından izin alırken ... yayımlanmış olduğu genelgeye bakıyordum hani çünkü sürekli değişebiliyor oraya bakıyordum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Tüm İllerde Benzer Uygulama Standartlarının Olmaması

Katılımcılardan 3’ü, farklı illerde farklı uygulamaların olabildiğini belirtmiştir. K6 bu konudaki deneyimini, “Milli Eğitim izinlerinde de bölgeden bölgeye değişik farklılıklar olduğunu biliyorum uygulamalarda.” sözleriyle belirtmiştir.

İzinin Geç Çıkması

Katılımcılardan 12’si, MEB ve bağlı birimler tarafından araştırma izinlerinin çok geç verilebildiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin deneyimini K15, “İzin çıktığımda da şimdi ben başvurduğumda atıyorum işte 2019– 2020 akademik yılı için başvurmuşum ve buna önceden başvurmuşum. Süreç o kadar uzun sürdü ki. İzin çıktığımda artık 2019 – 2020 akademik yılı bitmiş oldu” sözleriyle açıklamıştır.

Bürokratik Engeller ve Prosedürlerin Karmaşıklığı

Akademisyenlerin 9’u araştırma izin ve onay süreçlerinde bürokratik prosedürlerin karmaşık bir yapıda olduğunu, belirtmiştir. Bu duruma örnek olarak, K13’ün ifadesi, “Hatta biliyorsunuz nitel araştırmanın örneklemin büyüklüğü bile araştırmanın başında belli olmaz. Veriler doyumluğa ulaşır ve orada veri toplama süreci sonlanır. Aynı anda hem veri toplama hem verilerin analizi gerçekleşebilir, dediğim gibi hatta araştırmanın deseni bile süreç içerisinde değişebiliyor. Dolayısıyla bu kadar dinamik bir süreçte araştırmada da birtakım değişiklikler gerekebiliyor ama Milli Eğitim sürecinin bu kadar katı olması ve sürecin bu kadar uzun olması bu değişiklikleri de biraz zorlaştırıyor.” biçimindedir.

İzin Süreçlerin Takibinin Sistematik Hale Getirilmemesi

Araştırmaya katılan katılımcıların 7'si bilimsel araştırma süreçlerinde MEB'e yapılan izin süreçlerinin hangi aşamada olduğu, onaylanıp onaylanmadığına ilişkin geri bildirim eksikliğinin vurgulandığı, bilimsel araştırma izin süreçlerinin sistemsizliğini ve izin süreçlerinin takibinin sistematik bir yapıda olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak K11'in ifadesi, "Öğrencilerin sorularına cevap vermekte sorunlar yaşıyoruz. Hocam şu belge gerçekten gerekiyor mu? Ya da benzer şekilde şu problemi nasıl çözebiliriz dendiği zaman ilgili birime başvuru yaparak orada ki yetkililerle görüşmesini söylüyoruz çünkü bizimde bir bilgimiz yok. Öğrenmek için onlarla irtibat kurmaya çalışıyoruz bizde. Tabi bununla ilgili bir akış şeması yok. Benim söylemek istediğim şeylerden bir tanesi de buydu bu görüşmede. Ben mesela Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda araştırma yapmak istediğim zaman bakanlığın hangi birimine gitmem gerekir? Hangi evraklarla gitmem gerekir? Ne kadar sürede sonuç alabilirim? Ya da bu başvuru esnasında mutlaka dikkat etmem gereken şeyler içerik olarak olabilir, şey olarak doküman olarak ta olabilir neler olması gerektiğini bilmiyorum" şeklindedir.

Araştırmaların İçeriğine ve Uygulanmasına Yönelik Keyfi Müdahalelerde Bulunulması

Yapılan görüşmeler neticesinde 14 katılımcı, bilimsel araştırma süreçlerinde MEB'e yapmış oldukları izin başvurularında, ilgili kamu personelinin bilimsel temellere aykırı gerekçelerle araştırmanın içeriğine keyfi olarak müdahale edebildiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olarak K6, "... biliyorsun anketleri de işte milli eğitime sunuyoruz, araştırma önerisiyle beraber kullanılacak anketleri. Bunları kullandığımızın anketin ki bizim geliştirdiğimiz bir anket değildi. Türkiye'de, dünyada geliştirilmiş önemli bir anketi. Birkaç tane maddesinin sakıncalı bulunup çıkartılması istenmişti ki o mümkün değil yani. Ya anketi kullanmayım dersiniz ya da işte şey. Ki hiçbir sakıncalı madde yoktu. Sadece kurumla ilgili öğrencilere sorulan soru vardı. Birkaç tane soru vardı ki diyoruz. Kurumunuz size işte bilgisayar ve teknoloji tedarikinde yeterli midir, değil midir? Bu sakıncalı soru olarak bulunmuştu" sözleriyle deneyimini açıklamıştır.

K15 ise bu durumu, "Kesinlikle, kesinlikle olmaz mı? ...Yakın zamanda bir arkadaşım doktora mezun olmak üzere yani tezini tamamlamak üzere asıl uygulaması kaldı tezinin konusunu değiştirmek zorunda kaldı. Çünkü reddedildi konusu. Ölçeğin içindeki bazı maddeler İl Milli Eğitim'i rahatsız etti. Bu maddeler olduğu müddetçe, bununla ilgili yönergeler çıkarılmış sonrasında. Tabi o tezine karar verdikten sonra. Bu asla geçmez dedi ama o ölçeği kullanmak zorunda. O ölçeği kullanmazsa da konuyu değiştirmek zorunda. Şu aşamada da konusunu değiştirmek zorunda kaldı." ifadeleriyle örneklendirmiştir.

K20 ise yaşadığı tecrübeyi, "... bir yabancı dil kaygı ölçeğini uyguluyorum bunu gönderdim uluslararası literatürde işte her an sorunsuz bir anket orada ki kim oluyor mesela bu işler doğrudan Milli Eğitimle ilgili değil bildiğim kadıyla orada bir vali yardımcısı var o ilgileniyor o da diyor ki şu madde çıkarılması kaydıyla uygundur."

Okul Personelinin Bilimsel Araştırmalar Hakkındaki Olumsuz Tutum ve Davranışları

Tüm katılımcıların 13'ü katılımcı bilimsel araştırmanın yürütülmesinde, okul personelinin olumsuz tutum ve davranışlarıyla karşılaşabildiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda K15 bunun nasıl gerçekleşebildiğini, "Bazen bazı şeylere katılmakta çekiniyorlar. Katılmak istemiyorlar veya okul müdürleri okul yöneticileri kendisi ile ilgili bir şey varsa yani hemen şey yapıyor köstek koyabiliyor... Konuyu duyunca okul müdürü telefonu suratına kapatıyor ve arkadaşımı engelliyor." sözleriyle açıklamıştır.

Araştırmacılarda Oluşan Motivasyon Kaybı

Katılımcıların 16'sı, bilimsel araştırmalardaki izin süreçlerinde yaşadıkları sorunların kendilerini motivasyon olarak olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu duruma yönelik olarak K13 yaşadığı olumsuzlukların motivasyonunu nasıl etkilediğini, "Çünkü araştırma yapmak o kadar kolay bir süreç değil. En baştan tasarlamak, verileri toplamak, onların analizi ülkemizde aslında yeterince destek te yok bu konuda. Hem maddi hem manevi destekten bahsediyorum ki izinde belki manevi desteğin boyutu aslında tüm bunlar zaten zorlayıcı süreçlerken birde bunun üstüne birtakım aksilikler yaşamak hem motivasyonu düşürüyor hem de araştırmanın seyrini olumsuz etkiliyor. Bazen süreç uzayıp gidebiliyor bazen araştırmalar yarım da kalabiliyor." sözleriyle ifade etmektedir.

Onay Sürecinde

Üniversite Etik Kurullarından Kaynaklı Sorunlar

Katılımcılar bu tema altındaki 5 alt temada, bu sorunların neler olduğunu, neden ve nasıl ortaya çıktıklarını ifade etmişlerdir. Alt temalar aşağıda sıralanmıştır:

Etik Kurul Üyelerinin Gerekli Niteliğe Sahip Olmaması

Katılımcıların 8'i etik kurul üyelerinin bazılarının gerekli niteliğe sahip olmadığını, bu yüzden de etik kurul onay süreçlerinde sorunlar yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir; bu istenen nitelikler temelde YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi tarafından nesnel bir biçimde belirlenmektedir.

Katılımcılarca belirtilen -bu duruma örnek olarak K3'ün, "Baktığımız zaman Komisyondaki kişilerin nitelik açısından gerçekten benim çalışmamı değerlendirebilecek nitelikte kişiler mi? Eğitim düzeyleri buna uygun mu? Akademik bakış açıları buna uygun mu? Bu konularda da açıkçası tam emin olmadığımız konular açıkçası" sözleri örnek olarak verilebilir.

Onayın Geç Çıkması

Tüm katılımcıların 8'i etik kurullara yapılan başvuruların geç çıktığını belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olarak K6 düşüncelerini, "Bizim etik kurullar bununla baş etmekte çok çok şey yetersiz diyeyim. Etik kurullarda izinleri alabilmesi de geri dönüş şeyi en son altı ay civarındaydı ki bir yıl kadar hiçbir etik kuruldaki pandemi dönemi özellikle cevap alamadığımız araştırmalarda oldu sürecin tamamlanmadığı. Hepsini pozitif tamamlandı ama bir yıl kadar işte şey" sözleriyle açıklamıştır.



Onay Süreçlerin Takibinin Sistematik Olmaması

Etik kurul onay süreçlerinin takibinde sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunun sürecin takibinin sistematik bir yapıda olmamasından kaynaklandığını 8 katılımcı ifade etmiştir. Bu duruma örnek olarak K3 düşüncelerini, “Komisyona ulaştığımda onu görebilmeliyim. Komisyona ulaştı. Komisyon olumlu cevap verdiğinde, yazıya gittiğinde onları görebilmeliyim. Orada bir belirsizlik oluşuyor” ifadeleriyle açıklamıştır.

Üniversite Etik Kurullarında Ortak Standartların Olmaması

Katılımcıların bilimsel araştırma süreçlerinde etik kurullara yaptıkları başvuru deneyimleri neticesinde 22 katılımcıdan 5’i üniversite etik kurulları arasında ortak bir standardın olmadığını ifade etmiştir. Örneğin, onaydan muaf olacak araştırmalar konusunda ortak standartların olmadığına ilişkin örnek veren K6 bu deneyimini, “Ben bir de benim temel endişem her üniversitede her etik kurulda birbirinden farklı. ... Bu şimdi bir standart olmadiği anlamına da geliyor aslında” sözleriyle ifade etmiştir.

Etik Kurulların Yetkileri Dışındaki Müdahaleleri

Katılımcıların 8’i bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının görev ve yetkileri dışında müdahalelerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak K16’nın “Maddelerle ilgili sıkıntı oluyor. Maddelere sunu çıkarım, bu soruları sormayın gibi dönütler alıyoruz genel anlamda araştırmacılar olarak” biçimindeki ifadesi ve K15’in “Orada da şöyle sıkıntılar yaşandı. Etik Kurulu’ndaki hocalarla atıyorum benim danışmanım olan hoca arasında oradaki belli hoca arasındaki yaşanan sıkıntılar, kişisel şahsi sıkıntılar öğrencilere aksedildi.” açıklamaları örnek olarak gösterilebilir.

İzin ve Onay Süreçlerine İlişkin Çözüm Önerileri

Akademisyenler, yukarıda bahsedilen sorunların nasıl çözülebileceğini 6 alt temada toplanabilecek öneriler olarak ifade etmişlerdir. Bu farklı çözüm grupları aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

Akademisyenlere ve MEB Personeline Eğitim ve Danışmanlık Hizmeti Verilmesi

Bilimsel araştırma süreçlerinde akademisyenlerin MEB ve üniversite etik kuruluna başvurularında yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olarak 4 katılımcı, akademisyenlere ve MEB personeline bilimsel araştırmalardaki izne ve etik kurul onayına ilişkin eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çözüm önerisine örnek olarak K1 ve K9’un ifadeleri örnek olarak gösterilebilir. K1, MEB personelinin bilimsel araştırmalara yönelik bilgilendirilmesi gerekliliğini “Okulda çalışan müdürü, öğretmeni bu konuda bilgilendirmek gerekiyor. Yani benim karşılaştığım problemler daha çok okulda olduğu için yani çalışmanın engellenmesine yönelik problemler. Onların da eğitime tabi tutulması gerektiğini düşünüyorum” ifadesiyle vurgulamıştır.

Nitelikli Kişilerden Oluşan Etik Kurul Sayısının Arttırılması

Tüm katılımcıların 8’i katılımcı nitelikli kurul üyelerinden oluşan etik kurulların sayısının arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öneriye örnek olarak K21’in, “Süreç içinde birazcık daha belki dediğim gibi planlamayı doğru kurgulayarak yapılması ve sistemin doğru kurgulanması içinde açıkçası etik kurulların içinde birazcık daha başvurulan alanlara yönelik insanların biraz daha fazla olması işi kolaylaştırır diye umut ediyorum.” ifadesi verilebilir.

Etik Kurulların Toplanma Sıklığının Arttırılması ve Kurum Dışı Etik Kurullara Başvurulabilmesi

Yalnızca 2 katılımcı etik kurulların daha sık toplanması gerektiğini ve de farklı üniversitelerin bünyelerinde yer alan kurullara başvurma imkânının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. K15 önerisini “Yani şöyle söyleyeyim. Kurullar bence çok daha sık toplanabilir.” sözleriyle ifade ederken, K22 ise, “Yakın bir üniversitede örneğin sizin üniversiteniz ayın 1’inde toplanıyordur bir sonra ki ayın 1’ini beklemek yerine yakın bir üniversite 15’inde toplanıyor olabilir” sözleriyle açıklamıştır.

İzin ve Onay Süreçlerin Şeffaf Biçimde Sistemikleştirilmesi

Katılımcıların 10’u bilimsel araştırmalar için gerekli olan izin ve onay süreçlerinin hem MEB boyutunda hem de üniversite etik kurulları boyutunda şeffaf bir yapıda olması gerektiğini, süreç içerisinde atılacak her adımın ve yaşanabilecek olası sorunların çözümüne yönelik nelerin yapılacağını belirlenmesinin araştırmanın yürütülmesine önemli katkılar sağlayacağını ifade etmişlerdir. K3 buna örnek olarak ifadesinde, “Tabi komisyona gelene kadar da bürokratik süreçlerde var. O nedenle de biraz uzun sürüyor baktığınız zaman. Ben bunların dijital ortamda yapılması gerektiğini düşünüyorum açıkçası. Ben dijital ortamda bunu yüklemeliyim hani ... Benim belge Milli Eğitime ulaştı. Komisyona ulaştığımda onu görebilmeliyim. Komisyona ulaştı. Komisyon olumlu cevap verdiğinde, yazıya gittiğinde onları görebilmeliyim. Orada bir belirsizlik oluşuyor” şeklindedir.

Nitelikli MEB Personelinin İzin Süreçlerinde Görevlendirilmesi

Araştırmaya katılan akademisyenlerin 7’si MEB’in araştırma izin süreçlerinde yer alacak personelin nitelikli kişilerden seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna örnek olarak K13 görüşünü, “... Ben hani kendimiz için bunu istiyorum evet, bunu daha detaylı bilelim, bir değişiklik söz olduğunda bundan haberdar olalım, bunun için ben eğitimlere ben razıyım ve isterim gönüllüyüm diyebiliyorum ama aynı zamanda benim bunu bilebilmem kadar veri topladığım kitlenin ya da o kitleye idarecilik yapan o yöneticilerin de bunu bilmesi gerekiyor. Önemli ki hani sürecin nasıl işleyeceği ve öğrencilere katkılarının olabileceğine dair fikir sabibi olsunlar ve hani araştırmacının engel koymaktan ziyade yardımcı olabilsinler ki kendi çocuklarımıza yardımcı olabilelim.” ifadesiyle vurgulamıştır.

Yüksek Öğretim Kurumları – YÖK ve MEB İş Birliği

Katılımcılardan 5'i, yüksek öğretim kurumları, YÖK ve MEB arasındaki yapılacak iş birliğinin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu duruma örnek olarak K19 düşüncesini, *“Buna ilişkin bir düzenlemenin bence enstitülüler tarafından yapıp bakanlığa batta YÖK nezdinde YÖK tarafından bakanlıkla da bir protokol imzalanıp bunun kolaylaştırılması gerektiğini düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ilk olarak, akademisyenlerin bilimsel araştırma süreçlerindeki izin ve etik kurul onay süreçlerine ilişkin hukuki bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını ve bu konuda eğitim ve danışmanlık hizmetlerini talep ettiklerini göstermektedir. Akan'ın (2016) araştırması da bu bulguyu destekler nitelikte, akademisyenlerin görevlendirildikleri disiplin soruşturmalarına ilişkin olarak hukuki bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını ve danışmanlığa ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Literatürde akademisyenlerin hukuki okuryazarlığına ilişkin çok fazla çalışma olmasa da öğretmenlerin hukuki bilgi düzeylerine ilişkin farklı araştırmalar bulunmaktadır; eğitim fakültesindeki akademisyenlerin genelinin eğitim fakültesi mezunu olduğu dikkate alındığında, bu araştırmaların sonuçları da bu konuda ışık tutabilir. Schimmel ve Militello (2007) araştırmalarında; çoğu eğitimcinin öğrenci ve öğretmen hakları konusunda bilgisiz olduğunu veya yanlış bilgilendirildiğini, eğitim hukukuna ilişkin ders almadıklarını, bu konudaki bilgilerinin çoğunu diğer öğretmenlerden aldıklarını, okul ve eğitim hukuku hakkında daha fazla bilgi sahibi olsalardı davranışlarını değiştirebileceklerini ve bu konular hakkında daha fazla bilgi edinmek istediklerini ortaya koymuştur. Kutsyuruba Murray ve Hogenkamp (2019) ise araştırmalarında, eğitim hukukunda güçlü bir bilgi ve anlayışa sahip olmanın, özellikle gelecekteki ve yeni başlayan öğretmenlerde daha belirgin olmak üzere, her seviyedeki eğitimciler için oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu bulguların ışığında, akademisyenlerin okullarda daha nitelikli ve çeşitli bilimsel araştırma yapabilmeleri için izin ve onay süreçlerine ilişkin olarak (anabilim dalları, araştırma alanları, kıdemleri vb. faktörler de dikkate alınabilir) eğitim almaları ve ihtiyaç duyduklarında danışmanlık hizmetlerine kolayca erişimlerinin mümkün hale getirilmesi önerilebilir. Bilimsel araştırmaların kamusal katkısı ve sayısız yararı dikkate alındığında, bu eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin akademisyenlere kurumları tarafından ücretsiz olarak sağlanması da başka bir öneridir.

Katılımcılar genel olarak, izin süreçlerine ilişkin mevzuat kaynaklı sorunların olmadığını düşünmektedirler; yalnızca bir katılımcı ilgili mevzuatın sıklıkla değişmesinden dolayı takibinde zorlandığını ifade etmiştir. MEB tarafından çıkartılan son dört izin yönergesinin tarihlerinin; 2007, 2012 (MEB, 2012), 2017 ve 2020 (MEB, 2020) yılları olduğu dikkate alındığında, mevzuatın görece olarak sıklıkla değiştiği ifade

edilebilir. Bununla birlikte araştırmanın literatür kısmında da değinildiği gibi, Anayasa'da kişi hakları başlığı altında yer verilen bilimsel araştırma ve yayın yapma hakkıyla ilgili sınırlandırma niteliğindeki düzenlemelerin mutlaka kanunla yapılması gerekiyorken, bu düzenlemenin hukuki normlar hiyerarşisinin en altında yer alan düzenleme türlerinden biri olan genelgeyle yapılmasının zaten en büyük sorunlarından biri olduğu düşünülebilir. Akademisyenlerin bu konuda bir sorun görmemesi, kendilerinin de kabul ettiği gibi, hukuki bilgi düzeylerinin yeterli olmamasıyla açıklanabilir. Böyle bir bulgunun bile, onlara verilebilecek bilimsel araştırma hukukuna ilişkin eğitimin önemini gösterdiği söylenebilir. Ayrıca önemle belirtilmelidir ki TBMM'nin, bu konuyu MEB'in inisiyatifine bırakmadan, okullarda yürütülecek bilimsel araştırmalara ilişkin bir yasal düzenleme yapması da anayasal açıdan önemli bir gerekliliktir.

Mevzuata ilişkin hususların yanında katılımcıların önemli bir kısmı bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarında (BAYEK) görevli kişilerin niteliğinin yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Her ne kadar etik kurul üyelerinin niteliği, YÖK tarafından 2016'da çıkartılan Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi (YÖKBAYEY) ile düzenlense de araştırmada elde edilen bulguyu destekler nitelikte, üniversitelerin çıkarttığı mevzuatta YÖK'ün yönergesine açık aykırılıklar bulunduğu ve BAYEK'lerde nitelikçe uygun olmayan kişilerin de görev alabildiğine ilişkin ampirik kanıtlar bulunmaktadır (Bülbül, 2021).

Akademisyenler ayrıca, bilimsel araştırma izin süreçlerine ilişkin olarak il milli eğitim müdürlükleri arasında ortak uygulama standartlarının olmadığını belirtmektedirler. Bazı il milli eğitim müdürlüklerinin (MEM) internet sitelerinin ilgili sayfalarındaki bilgiler bu bulguyu destekler niteliktedir; bu bilgiler incelendiğinde farklı illerde araştırmacılar farklı taleplerde bulunduğu ve farklı işleyiş süreçlerinin olduğu görülmektedir (Adana MEM, 2023; İstanbul MEM, 2020; Muğla MEM, 2022; Trabzon MEM, 2021; Yozgat MEM 2020;). Benzer bir sorun bazı katılımcılarca, üniversitelerin etik kurullarına yönelik olarak da dile getirilmiştir. Literatürde, Bülbül'ün (2021) araştırması bu bulguyu destekler nitelikte, YÖK tarafından yayımlanan ortak bir mevzuat olmasına rağmen bu mevzuata aykırılık teşkil edecek biçimde üniversitelerin yönergeler çıkartabildiğini; Ahmed ve Nicholson (1996) da yerel araştırma etik komiteleri uygulamalarında büyük farklılıklar olduğu ve hiçbirinin tam olarak merkezi otoritenin yönergelerine uymadığını belirtmektedirler. Yukarıdaki sorunlar dikkate alınarak MEB'in öncelikle bilimsel araştırmaların yapılmasını kolaylaştırıcı ve teşvik edici bir mevzuat düzenlemesi yapması, sonrasında da yerel koşulların esnekliğini de dikkate alarak, taşra yönetimlerinin keyfi uygulamalarının önüne geçmesi gerekmektedir. Benzer biçimde YÖK tarafından da üniversitelerin bilimsel özerkliğini zedelemeyen, bilimsel araştırma ve yayınların nitelik ve niceliğini arttıracak mevzuat düzenlemelerinin çıkartılarak ortak standartların oluşturulması ve uygulanması sağlanmalıdır.



Katılımcıların önemli bir kısmı izinlerin geç çıktığını belirtmektedir; benzer bir şikâyet üniversite etik kurullarıyla ilgili olarak da dile getirilmiştir. Bozan ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçları da akademisyenlerin %69,2'sinin araştırma izin verme sürecinin hızlandırılması yönünde talepte bulunduğunu göstermektedir. Genelgede, araştırma uygulama izin başvurularının, tek bir birimi ilgilendiriyorsa ilgili birim tarafından en fazla 30 gün içerisinde, birden fazla birimi ilgilendiriyorsa en fazla 45 gün içerisinde değerlendirilip sonuçlandırılacağı belirtilmekte ise de bu sürele ilgili idari birimler tarafından bazen riayet edilmediği düşünülmektedir; bu sürele uyulması konusunda daha net düzenlemeler yapılabilir; il milli eğitim müdürlüklerinin bununla ilgili istatistikleri şeffaf bir biçimde kamuoyuyla paylaşmaları MEB tarafından zorunlu tutulabilir. Ayrıca üniversiteler etik kurullardaki gecikmelerin önlenmesi için, ilgili sorunları tespit ederek akademisyenlere ve kurullara yönelik çözümleri sunabilirler (University of Waterloo, t.y.)

Araştırmaya katılan akademisyenlerin dile getirdiği bir diğer sorun, izin süreçlerindeki bürokratik engeller ve prosedürlerin karmaşıklığıdır. Literatürdeki bazı araştırmalar da yukarıdaki bulguyu destekler nitelikte Türkiye'de eğitim bürokrasisinin bizzat kendisinin önemli bir sorun alanı olduğunu göstermektedir (Ardıç ve Aslanargun, 2020; Tabak ve Güçlü, 2017). Bu çalışmada bürokratik sorunlarla ilgili en dikkat çekici konulardan birisi, doğası gereği özellikle nitel araştırma süreçlerinde yapılabilecek olası değişikliklerde yaşanan sorunlardır. Araştırmaya katılan birçok katılımcı yaşanan bu tür problemlerin araştırmacının motivasyonunu olumsuz etkilemesinin yanı sıra bir sonraki araştırmalarını MEB'e bağlı okullarda yürütmeye isteksiz olduklarını da ifade etmişlerdir. Genelgede özellikle nitel araştırma süreçlerinde ihtiyaç duyulan ek bir izin taleplerine yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır. Bununla birlikte özellikle nitel araştırmalarda araştırmacının doğası gereği araştırma içerisinde araştırmacı verilerini toplarken araştırma sorusuna cevap bulabilmek adına yeni bilgi toplama ihtiyacı duyabilir (Cresswel, 2019). Aynı zamanda nitel araştırmalar araştırmacının süreci içerisinde hem kavramsal hem de yöntemsel olarak bazı değişimler yaşayabilir. Araştırmanın gidişatı değişebilir, araştırmanın başında bilinmeyen yepyeni problemler ile karşılaşılabilir ve bu yeni problemlerin çözümüne yönelik yeni yöntemlere başvurulabilir (Maxwell, 1996, akt. Yıldırım, 1999). Bu durumda araştırmacının nitel araştırmanın bu yapısı gereği, yeni bilgileri toplayabilmesi veya yeni araştırma yöntemlerini uygulayabilmesi için araştırma süreci içerisinde ek bir izin almaya ihtiyacı olabilecektir. Bu yüzden araştırmacılar böyle bir ihtiyaç ortaya çıktığında tüm süreçleri baştan başlatmak zorunda kalabilmektedir. Bu konuyla ilgili mevzuat düzenlemelerinin bilimsel araştırma türleri dikkate alınarak yapılması önerilebilir

Araştırmaya katılan katılımcıların önemli bir bölümü bilimsel araştırma süreçlerinde MEB'e yaptıkları izin ve etik kurullara yaptıkları onay başvurularında başvurunun hangi birime ve nasıl yapılacağı, yapılan başvurunun hangi aşamada olduğu, bir sorun çıktıysa bu sorunun başvurunun hangi aşamasında gerçekleştiğinin bilinmemesi ve benzeri işleyişle ilgili sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum bilimsel araştırma izin süreçlerinin takibinin sistematik hale getirilmediğini de göstermektedir. Aslında MEB'in kendi bünyesinde yürüttüğü eğitim-öğretim hizmetleriyle ilgili e-okul uygulaması gibi başarılı bilişim sistemlerini oluşturduğu ve dış paydaşlar olan velilerin memnuniyetlerini arttıracak şekilde, onların hizmetine sunduğu bilinmektedir. E-okul uygulamasının velilerin çocuklarının ders ve devam-devamsızlık takipleri yapabildiklerini, öğretmenlerin öğrencinin tüm ders durumlarını takip ederek öğrenci hakkında genel bir akademik başarı değerlendirmesi yapabileceğini, nakil işlemlerinin bu sistem üzerinden yapılmasıyla okul yöneticilerinin iş yükünü önemli ölçüde azalttığı, sistem not hesaplama ve ortalama alma gibi işlemleri yapabildiği için olası hesaplama hatalarının da önüne geçmektedir (Günbayı ve Turan, 2013; Kızılboga ve Erdoğan, 2012). Bu açıdan, yeterli altyapı imkanlarına sahip olan MEB'in bilimsel araştırma izin süreçlerini de dış paydaşlar olan üniversite öğretim elemanlarının sistematik takibine imkân verecek şekilde düzenleyebilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Benzer bir başvuru takip sistemi üniversiteler tarafından da oluşturulabilir.

Katılımcılar, MEB bilimsel araştırma izin ve onay süreçlerinde yaşadıkları sorunlara yönelik olarak araştırmacının içeriğine ve uygulanmasına yönelik keyfi müdahalelerde bulunduğu ifade etmişlerdir. Bu husus hem nicel ve nitel hem de deneysel araştırmalarda karşılaşılan bir sorun olarak görünmektedir. Şahin'in (2019) araştırmasında da MEB bürokrasisi tarafından akademisyenlerin yapmak istedikleri bilimsel araştırmaların içeriği beğenilmediğinde gerekli izinlerin verilmediği ya da bu izinleri alabilmek için araştırmacının içeriğine yönelik değişiklikler yapılması istendiği sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Kesik (2020) de yaptıkları bir araştırmada, akademisyenlerin izin alma konusunda ciddi sorunlar yaşadıklarını ve araştırma izni taleplerinin çeşitli nedenlerle ve bazen gerekçesiz olarak reddedildiğini ortaya koymuştur. Bu konuda oldukça somut bir örnek de Alim Doğan'ın (2019), yüksek lisans tez araştırması kapsamına erkek öğretmenlerin dahil edilmesine, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hiçbir bir gerekçe belirtilmeden izin verilmemiştir; araştırma sadece kadın öğretmenlerle yürütülmüştür. Bürokratların bu tutumunun, hem akademik özgürlüğü tehdit edecek nitelikte olduğu hem de eğitim araştırmalarının sayısına, niteliğine ve çeşitliliğine zarar verebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada birkaç kez belirtildiği gibi, okullarda yürütülecek araştırma izinlerine ilişkin hususlar mutlaka TBMM tarafından çıkartılacak bir kanunla düzenlenmeli; konu MEB'in inisiyatifine bırakılarak bürokratların keyfi tutumlarına izin verilmemelidir.

Ayrıca unutulmamalıdır ki akademisyenlerin bilimsel araştırma yapmaları mesleki bir faaliyet olduğu kadar başta Anayasa ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu olmak üzere birçok yasal düzenleme tarafından da kendilerinden yerine getirilmesi istenen kamusal bir görev ve sorumluluktur. Anayasa'nın 42/8. Maddesinde, eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütüleceği ve de bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemeyeceğini de hüküm altına alınmıştır. Bilimsel bir araştırmanın okullarda kamu görevlilerince hukuka aykırı olarak engellenmesi, memurların ve diğer kamu görevlilerinin Anayasa (AY) ve kanunlara sadık kalarak faaliyette bulunma yükümlülüğüne (AY m. 129/1) de açık aykırılık teşkil edebilecektir. Hukuka aykırı bir davranışla bir kamu faaliyetinin yürütülmesinin engellenmesinin Türk Ceza Kanununun 113. Maddesinde suç olarak nitelendiği de unutulmamalıdır. Bu nedenle, keyfi tutum ve davranışlarla bilimsel araştırma yapması engellenen akademisyenler, ilgili kişiler hakkında suç duyurusunda bulunabilir.

Bu çalışmada katılımcılar ayrıca, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik olumsuz tutum ve davranışları olduklarını beyan etmişlerdir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin beyanları dikkate alındığında, okul personelinin olumsuz tutum ve davranışları arasında araştırmanın içeriğine ve uygulanmasına yönelik müdahalelerde bulunulduğu da görülmektedir. Bu bulguyu destekler Cerit Berber (2013) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim bilimleri araştırmalarına karşı ilgisiz davrandıklarını ve bilimsel araştırma kültürüne de yabancı oldukları, hatta bu tutum ve davranışların aynı zamanda öğrenciler üzerinde de olumsuz etki bıraktığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Korkmaz ve ark. (2011) yapmış oldukları araştırmalarında, öğretmenlerin bilimsel araştırmayı gerçekleştiren araştırmacılara ve bilimsel araştırmaların süreçlerine yönelik olarak bilgilerinde ve tutumlarında önemli yanlışlıkların yer aldığını ifade etmişlerdir. Madalyonun diğer yüzüne bakıldığında ise, Çekiç ve ark. (2018) öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yaptıkları araştırmalarında, eğitim alanında yapılan araştırmaların işlevsel ve uygulamaya dönük olmaması, araştırmacıların uygulamadan uzak oluşu, uygulayıcılar ile araştırma sürecinde iş birliği içinde bulunulmaması ve sistem ile ilgili sorunlar nedeniyle araştırma ve uygulama arasında boşluk olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı ön yargılı tutumlarının destekleyici yönde değiştirilmesine ilişkin yapılan araştırmalarda, öncelikle sorunun tespiti için literatürün kapsamlı olarak incelenmesi, sonrasında başta öğretmenler ve okul yöneticileri olmak üzere araştırmacılar ve politika yapıcılardan veri toplanması, daha sonra da tüm bu kişileri sempozyumlar ve çalıştaylar gibi farklı etkinliklerle araya getirerek çözümlerin ortaya konarak uygulamaya geçirilmesi önerilmektedir (Broekkampa ve van Hout-Wolters, 2007; Vanderlinde ve van Braak, 2010). Bu bilgilerin ışığında Türkiye özelinde, yükseköğretim

kurumları ve üst kuruluşlarıyla MEB arasındaki bilimsel araştırmaların teşvik edilmesine ilişkin iş birliklerinin artırılması; öğretmenlere bilimsel araştırmaların önemi üzerine eğitimler verilmesi; öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edecek düzenlemeler yapılması ve de okulların taleplerini de dikkate alınarak akademisyenlerin araştırma konularını belirlemeleri ve sahada daha aktif olmalarının teşvik edilmesi önerilebilir.

Yukarıda ele alınan MEB taşra teşkilatları ve okul personeli kaynaklı sorunların aslında MEB merkez teşkilatının tavrı ve tutumuyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Bilimsel araştırmaların okullarda yürütülmesine ilişkin MEB mevzuatının ne kadar engelleyici olduğundan zaten bahsedilmişti. Bunun yanı sıra MEB merkez teşkilatının bilimsel araştırmalara yönelik olumsuz bakış açısını gösteren dikkat çekici bir bulgu olarak Uysal (2019), MEB merkez teşkilatında görev yapan yönetici ve uzmanların görüşlerine dayalı olarak yaptığı bir çalışmada, Türkiye'deki eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar arasında üniversitelerin son sırada yer aldığı sonucuna ulaşmıştır; uygulanan eğitim politikalarının değerlendirilmesinde de üniversiteler ve akademisyenlerce yapılan araştırmaların rolü de beklenen düzeyde değildir. Bu bağlamda Lingard'ın (2013) isabetli bir biçimde vurguladığı gibi politika yapıcıların ve eğitim sistemlerinin araştırmalara karşı alıcı olma kapasitesinin önemi tekrar vurgulanmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara, farklı araştırma yöntemleri kullanarak izin ve onay süreçlerini inceleyen araştırmalar yapmaları önerilebilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada, araştırmaya katılan ve öğretim üyesi sıfatına sahip Türk akademisyenlerin yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle ve durum çalışması deseni kullanılarak elde edilen görüşleriyle sınırlıdır. Araştırma ve öğretim görevlisi olan akademisyenlerin, akademisyen olmayan kişilerin ya da yabancı uyruklu akademisyenlerin okullarda yürüttükleri araştırmalarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin de farklı bulguları ortaya koyabileceği ve farklı araştırma yöntemleriyle farklı sonuçlara ulaşılacağı unutulmamalıdır. Ayrıca hatırdan çıkarılmaması gerek bir başka husus, bu durum çalışması araştırmasının sonuçlarının nitel araştırmalarının doğası gereği genellemeye uygun olmadığıdır. Yapılacak farklı araştırmalarla izin ve etik kurul onay süreçlerine yönelik farklı değerlendirmeler yapılabilecektir.



Kaynaklar

- Adana MEM. (2023). *Araştırma izinleri*. <https://adanaerge.meb.gov.tr/www/arastirma-izinleri/icerik/347> (8 Aralık 2023)
- Ahmed A. H. ve Nicholson K.G. (1996). Delays and diversity in the practice of local research ethics committees. *Journal Medical Ethics*, 22(5), 263–266.
- Akan, D. (2016). Akademisyenlerin inceleme/soruşturma görev zorluklarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 212-226.
- Akaydın, B. ve Kaya, S. (2015). Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayımlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 251-264.
- Alev, B. ve Genç, F. N. (2015). Türkiye’de üniversite etik kurulları üzerine bir inceleme. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 15(31), 135-182.
- Alim Doğan, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmal ve istismarı belirti ve riskleri konusunda bilgi düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Ardıç, A. K. ve Aslanargun, E. (2020). İlçelerde Eğitimin Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 114-139.
- Babayiğit, Ö. ve Başaran, M. (2017). Problems and solutions of academicians in the faculty of education when they do scientific research. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 103-111.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Eaq’de 1970 - 1985 arasında yayımlanan araştırmalar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 21(1), 421-434.
- Balyer, A. ve Ömür, Y. E. (2018). Üniversitelerdeki içten beslenmenin akademik özgürlük bağlamında çözülmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(2), 307-325.
- Cerit Berber, N. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına bakışı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 142-159.
- Boden, R., Epstein, D. ve Latimer, J. (2009). Accounting for ethos or programmes for conduct? The brave new world of research ethics committees. *The Sociological Review*, 57(4), 727-749.
- Boykin, L. (1972). Why research in education?. *Educational Leadership*. 29(7), 587-590.
- Bozan, M., Yayla, D., Demirbaş, A., Sayın, M., Saygın, Ö. ve Yağız, Z. (2004). *Eğitim Araştırmalarında MEB – Üniversite İş birliği*. MEB Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayını. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/meb_universite_isbirligi.pdf (8 Mart 2023).
- Broekkamp, H. ve van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220.
- Brown, N. (2019). *Issues in academic educational research: The impact of current issues on research activity* [Unpublished master dissertation]. Edith Cowan University.
- Bülbül, M. (2021). Üniversitelerde sosyal ve beşerî bilimlerle eğitim bilimleri alanlarında oluşturulan bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili mevzuata yönelik hukuki bir değerlendirme: Nitel bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 270-280.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L., A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge Falmer.
- Counsell, C., Evans, M., McIntyre, D. ve Raffan, J. (2000). The usefulness of educational research for trainee teachers’ learning. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 467-482.
- Creswel, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th Edition). Upper Saddle River. Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd edition). SAGE
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları* (2.Baskı). EDAM Yayıncılık.
- Çekiç, O., Öztürk, H. ve Apaydın, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ilişkin görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 856-879.
- Douglas, D. (2003). Inductive theory generation: A grounded approach to business inquiry. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1), 47-54.
- Günbayı, İ. ve Turan, F. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sisteminin Bir Alt Sistemi Olarak E-Okul Uygulamasına İlişkin İlköğretim Okullarındaki Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 1-22.
- Güner, H. (2017). *Eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin akademik özgürlük algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Güner Yıldız, N., Melekoğlu, M. A. ve Tunç Paftalı, A. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarında eğilimler. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A. ve Tamkin, P. (1998). *Excellence in research on schools*. Research report, Great Britain. Department for Education and Employment, no. 74. <http://dera.ioe.ac.uk/9856/1/RR74.pdf> (3 Nisan 2022).
- Ion, G. ve Iucu, R. (2015). Does research influence educational policy? The perspective of researchers and policy-makers in Romania. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Ed.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*, (pp. 873–89). Springer.
- İstanbul MEM, (2020). *Araştırma uygulama izinleri*. <https://istanbul.meb.gov.tr/www/arastirma-uygulama-izinleri/icerik/2978> (9 Aralık 2023)
- Kılıç, Ç. ve Arslan, S. (2016). Türkiye’de yayımlanan yetişkin eğitime ilişkin makalelerin meta değerlendirmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 865-899.
- Kızılboğa, R. ve Erdoğan, Y. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı E-Okul Uygulamasının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(193), 5-16.
- Kinzelbach, K, Saliba, I., Spannagel, J. ve Quinn, R. (2021). *Free universities: Putting the academic freedom index into action report*. Global Public Policy Institute. https://gppi.net/media/KinzelbachEtAl_2021_Free_Universities_AFI-2020_upd.pdf (9 Mart 2023).
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., ve Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 109-127.
- Kutsyuruba, B., Murray, J. ve Hogenkamp, H. (2019). Understanding pre-service teachers’ legal literacy and experiences with legal issues in practicum settings: An exploratory study. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 191, 54-71




- Lingard, B. (2013) The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113-131.
- MEB. (2017). *Araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinleri genelgesi*. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/76/9347_genelge13_2012_3_9_13_40_1.pdf(20 Nisan 2023).
- MEB. (2020). *Araştırma uygulama izinleri genelgesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2034.pdf> (20 Nisan 2023).
- Monaghan, L., O'Dwyer, M. ve Gabe, J. (2013). Seeking university research ethics committee approval: The emotional vicissitudes of a 'rationalised' process. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(1), 65-80.
- Morris, B. (1967). The role of research in education. *The Irish Journal of Education* 1(1), 5-14
- Muğla MEM. (2022). *Araştırma uygulama izinleri*. <https://muglaerge.meb.gov.tr/www/arastirma-uygulama-izinleri/icerik/119> (11 Aralık 2023).
- Özkan Hıdıroğlu, Y. (2020). Türkiye'de eğitim denetimi alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-22.
- Robson, E. (2018). Ethics committees, journal publication and research with children. *Children's Geographies*. 16(5), 473-480.
- Vanderlinde, R. ve Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers, *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.
- Sarıer, Y. (2011). Türkiye'de yayınlanan hakemli eğitim bilimleri dergilerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 201-218.
- Schimmel, D. ve Militello, M. (2007). Legal literacy for teachers: a neglected responsibility. *Harvard Educational Review* 77(3), 257-84.
- Seggie, F. N. ve Gökbel, V. (2014). *Geçmişten günümüze Türkiye'de akademik özgürlük*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
- Singh, R. ve Gelat, V.K. (2022). Importance and necessity of research in education. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 3(9), 894-901.
- Sinnema, C. ve Aitken, G. (2014). Teachers' use of research to improve practice: Why should we, how could we? In: S. Brown ve J. O'Neill (Eds.), *Facing the big questions in teaching: Purpose, power and learning* (2nd Ed.), pp. 146-153). Cengage Learning.
- Şahin, İ. ve Kesik, F. (2020). Case of obtaining permission for data collection in Turkey within the context of academic freedom and ethics. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 23, 64-83
- Şahin, İ. (2019). Eğitim kurumlarında yapılacak araştırmalar için izin almada yaşanan sorunlar. Kondakçı, Y., Emil, S. & Beycioğlu, K. (Ed.), *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı 2-4 Mayıs* (121-125). Ortadoğu Teknik Üniversitesi. <https://depo.pegem.net/9786050370126.pdf> (11 Mart 2023).
- Tabak, H. ve Güçlü, N. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı'nda yeniden yapılanma: Merkez teşkilat yöneticilerine göre bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 408-430.
- Trabzon MEM. (2021). *Araştırma izinleri*. <https://trabzonerge.meb.gov.tr/www/arastirma-izinleri/icerik/86> (5 Aralık 2023).
- Tunison, S. (2020). How educational leaders conceptualize the usefulness of academic research to support their decision-making. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 193, 63-77.
- Tüfekçi Akcan, A., Malkoç, S. ve Kızıltan, Ö. (2018). Akademisyenlere göre akademi ve akademik kültür. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 569-591.
- University of Waterloo. (t.y). *Top 10 problems that can delay the review of an ethics application ... and solutions*. <https://uwaterloo.ca/research/office-research-ethics/research-human-participants/application-process/top-10-problems-can-delay-review-ethics-application-and#risks>
- Uysal, H. (2019). Millî eğitim bakanlığı yönetici ve uzmanlarının görüşlerine göre Türkiye'de eğitim politikalarını geliştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 782-802.
- Walter, O. ve Hen, M. (2012). Bridging the gap between research and practice in teachers preparation. *Universal Journal of Education and General Studies*, 1(7), 216-224.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncellenmiş 12. Baskı). Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 81-103.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. (6. Edition). Sage Publications.
- Yozgat MEM. (2020). *Anket ve araştırma izin komisyonu iş ve işlem basamakları*. <https://yozgatarge.meb.gov.tr/www/anket-ve-arastirma-izin-komisyonu-is-ve-islem-basamaklari/icerik/81>(10 Aralık 2023).

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

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

Health Sciences Graduate Students' Views on Postgraduate Education and Academic Procrastination

Sağlık Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Konusundaki Görüşleri ve Akademik Erteleme Eğilimleri

Sevim Ulupınar¹ , Hülya Kaya¹ , Nil Küçük Yüceyurt¹ 

¹ İstanbul University, Cerrahpasa Florence Nightingale Nursing Faculty, Nursing Education Department, İstanbul

² Bezmialem Vakıf University, School of Health Sciences, Nursing Department, İstanbul

Özet

Lisansüstü programlar bilime katkıda bulunmayı, bilimsel bir bakış açısı getirmeyi ve nitelikli insanlar yetiştirmeyi hedefler. Lisansüstü öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmanın olmaması, bu konuda tanımlayıcı bir çalışma yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Amaç: Bu araştırmanın amacı, lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri ile akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve ilişkili faktörleri ele almaktır. Yöntemler: Araştırma, tanımlayıcı ve ilişki arayıcıdır. Araştırma, bir kamu üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören 317 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Aitken Erteleme Envanteri ve Lisansüstü Eğitim Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistiksel yöntemler, parametrik ve parametrik olmayan testler, çoklu karşılaştırma (posthoc) testleri ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Bulgular: Lisansüstü öğrencilerin orta düzeyde akademik erteleme eğilimleri vardır. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile öğretim üyesi ve akademik danışmanlarından memnuniyetleri arasında çok zayıf istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, hemşirelerin akademik gelişim süreçlerinin önündeki engellere yönelik müdahaleler planlamak ve akademik memnuniyetlerini artırarak daha profesyonel ve gelişime açık hemşireler yetiştirmek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Erteleme, Eğitim, Sağlık Bilimleri, Lisansüstü, Kişisel Memnuniyet

Abstract

Graduate programs aim to make contributions to science, to bring in a scientific perspective, and to raise well-qualified professionals. The lack of a study addressing the relationship between graduate students' academic procrastination inclinations and their satisfaction levels laid the foundation for the need to perform a descriptive study on this topic. This study aims to examine the relationship between graduate students' views on graduate education and their academic procrastination inclinations and to address the associated factors. It is a descriptive and correlational research. It was performed with the participation of 317 graduate students at a public university. Data were collected through Personal Information Form, Aitken Procrastination Inventory, and Graduate Education Evaluation Scale. In the analysis of data, descriptive statistical methods, parametric and non-parametric tests, multiple comparison (post-hoc) tests, and correlation analysis were utilized. Graduate students were found to have medium-level academic procrastination inclinations. There was very weak statistically significant positive relationship between students' academic procrastination inclinations and their satisfaction with the faculty member and academic advisor. In light of these findings, it is possible to devise suitable strategies to address the challenges impeding the academic advancement of nurses. By enhancing their academic satisfaction, it is also feasible to cultivate a more professional and open-minded nursing workforce.

Keywords: Procrastination, Education, Medical, Graduate, Personal Satisfaction

İletişim / Correspondence:

RA. Nil Küçük Yüceyurt
Abide-i Hürriyet Cad. İstanbul
University Florence Nightingale
Nursing Faculty, İstanbul/Türkiye
e-posta: nil.kucuk@istanbul.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 57-70. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ekim / October 31, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 10, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Ulupınar, S., Kaya, H., & Yüceyurt, N. K. (2024). Health sciences
graduate students' views on the education and academic procrastination. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 57-70. doi:
10.53478/yuksekogretim.1197281

ORCID: S. Ulupınar: 0000-0003-1208-2042; H. Kaya: 0000-0001-6769-7613; N. K. Yüceyurt: 0000-0003-2620-934X

Graduate education is a significant educational process which contributes to raising researchers and scientists that any country needs. Graduate education is important to making research on country problems in particular and raising the skilled human beings needed by the country (Aydemir & Çam, 2015). According to the Tertiary Education Council of Türkiye The Council of Higher Education in Türkiye, the objective of graduate education is to have high-level scientific studies and research, to produce information and technology, to disseminate scientific data, to support economic growth and development at national level, to be a distinguished member of the science world by cooperating with domestic and foreign institutions and to contribute to universal and modern development (Yükseköğretim Kanunu, 1981). The fulfillment of the basic responsibilities by the student plays a big role in the attainment of the goal of graduate education (Smith, 2013; Türküm, 2007). Today, individuals apply to graduate programs for plenty of reasons such as promoting self-development, enhancing professional development, being an academician, specializing in the field, achieving job satisfaction, finding new employment opportunities, being promoted in the job and making financial gains (Yılmaz et al., 2017). The number of graduate programs and students enrolled in these programs grows with each passing day (Günay, 2018), however, qualities expected of the graduate programs do not change (Karaman & Bakırcı, 2010; Özdemir, 2009). In this process, it is asserted that graduate students whose duties and responsibilities were diversified and multiplied could have the inclination to procrastinate on their academic studies and thus they were challenged with a variety of problems (Kıyım 2022; Özer, 2005). Academic procrastination is defined as putting off the academic duties and works for different reasons and not taking on performing these duties until having high-level stress (Akbaş & Gizir, 2010; Özer, 2005). Factors such as the lack of sufficient preparation or practice, inadequacy of efforts and inapt performance can give rise to the academic procrastination inclinations and hence the decline in the academic achievements (Balkıs, 2009). Studies performed with university students reveal that the prevalence of observing academic procrastination behaviors was high and the academic procrastination behavior had cognitive, emotional and behavioral aspects (Akbaş & Gizir, 2010; Balkıs et al., 2006; Balkıs, 2014; Çelikkaleli & Akbaş, 2013; Doğan et al., 2017; Lee et al., 2005; Özer, 2005). Academic procrastination behavior is affected by students' views on and satisfaction with the university. Satisfaction with graduate education is the contentment felt by graduate students as per the evaluation of graduate education in terms of its compliance with the needs, expectations and properties of the society, developments in science and technology, changes and developments on the topic (Özdemir, 2009). Research shows that academic procrastination can be affected by factors such as students' self-esteem (Kıtım, 2022), psychological well-being (Aygün & Topkaya 2022), academic motivation (Karapelit & Memiş 2022; Yeşiltaş, 2020), Attitudes toward the profession (Yavuz Karamanoğlu ve ark., 2022), despair

and academic achievement (Akdamar & Kızılkaya, 2022), purposeful procrastination, circle of friends, structure of the course, instructor and the idea of failure (Uçar, 2020). Whether students' expectations are met is closely associated with the active participation of students in the education (Pike, Kuh & McCormick, 2011). Hence, an institution interested in making its students content and making them continue their education should pay attention to factors related to its students' expectations and satisfaction levels.

Consequently, the lack of a study addressing the relationship between graduate students' academic procrastination inclinations and their satisfaction levels gave birth to the need to perform a descriptive study on this topic. This research aimed to explore the relationship between graduate students' views on the graduate education and their academic procrastination inclinations and to address the associated factors. This study is important as it creates a database for studies on the topic and contributes to the planning of efforts to eliminate students' procrastination behaviors.

Materials and Methodology

Research Objective

The objective of the research is to examine the relationship between graduate students' views on the graduate education and their academic procrastination inclinations and to address the associated factors.

In light of this objective, answers to the following questions were sought:

1. What are the views of graduate students on the graduate education?
2. What is the level of graduate students' academic procrastination inclinations and what are the associated factors?
3. Is there any relationship between graduate students' views on the graduate education and their academic procrastination inclinations?

Research Type

Since the research aims to determine the current situation of the relevant sample and question the relationship between concepts, a descriptive and correlational research design was chosen (Bloomfield & Fisher, 2019).

Research Population

Research population is comprised of students enrolled in graduate programs in health sciences at the graduate school of a public university in Istanbul, Türkiye (N=1032). The size of the research sample was calculated as per the known population size, and found as 310 (Erdoğan et al., 2018). The study was completed with 317 graduate students who volunteered to partake in the research.



Graduate Students' Descriptive Characteristics and Their Views on the Graduate Education

The mean age of the participant graduate students was 28.79±5.7 years (min:22, max:51), and, of the participants, 90.2% were female, 66.2% were single, 23% had child(ren) and 89% were working and all of them are individuals who continue their postgraduate education in the fields of health sciences (Nursing, basic medical sciences, midwifery, etc.).

As it is seen in ■ Table 1, of the participant students, 53.3% were in the stage of taking graduate courses and 46.7% were in the thesis stage, and 70.3% had graduate education for 1-2 years.

85.8% of the participant students reported that they had graduate education with a view to supporting their self-development while 81.4% stated that they had graduate education for the purpose of having academic career. Of the participant students, 85.8% asserted that learning new knowledge motivated them, 75.7% remarked that researching motivated them and 66.9% alleged that they were motivated by the positive outcomes of their academic studies. Participant students noted that, during the graduate education, they suffered from the lack of time (74.1%) and employer-related issues (47.9%) (■ Table 1).

■ **Table 1.** Graduate Students' Descriptive Characteristics and Their Views on the Graduate Education.

Descriptive Characteristics	Non-Thesis Master's Program		Master's Programs with Thesis		Doctorate		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
The Process of The Graduate Education								
The Stage of Taking Graduate Courses	4	100	100	52.4	67	54.9	169	53.3
The Thesis Stage	0	0	91	47.6	55	45.1	148	46.7
The Duration of The Graduate Education								
1 and 2 years	4	100	173	90.6	46	37.7	223	70.3
3 and 4 years	0	0	10	5.2	50	41.0	60	18.9
5 and more years	0	0	8	4.2	26	21.3	34	10.7
The Reasons for Their Interest in Having Graduate Education*								
To Having a Good Status and Prestige in the Community	3	75.0	76	39.8	54	44.3	133	42.0
To Supporting Their Self-Development	4	100	172	90.1	96	78.7	272	85.8
To Be Promoted to a Stage Where They Will Receive More Salary	1	25.0	23	12.0	29	23.8	53	16.7
To Develop His/her Profession and Contribute to Society	2	50.0	144	75.4	99	81.1	245	77.3
To Making an Academic Career	2	50.0	156	81.7	100	82.0	258	81.4
Motivation Resources of Students in Graduate Education *								
Be Appreciated	3	75.0	69	36.1	46	37.7	118	37.2
To Obtain Positive Results of Their Work	4	100	119	62.3	89	73.0	212	66.9
Getting High Marks	4	100	18	9.4	10	8.2	28	8.8
Thinking About the Possibilities of Graduation	2	50	89	46.6	56	45.9	147	46.4
Finding Innovative Solutions to Professional Problems	2	50	124	64.9	75	61.5	201	63.4
Learning New Things	4	100	160	83.8	108	88.5	272	85.8
Research	2	50	144	75.4	94	77.0	240	75.7
Difficulties in Graduate Education *								
There is not Enough Time for Studies	4	100	141	73.8	90	73.8	235	74.1
He/She Finds the Content Presented Unsatisfactory	4	100	30	15.7	18	14.8	48	15.1
It is Necessary to Prepare Homework / Content and it is Very Tiring	4	100	35	18.3	21	17.2	56	17.7
He/She's job is not Compatible with the Program	1	25.0	44	23.0	35	28.7	80	25.2
He/She Has Problems With His/Her Workplace	1	25.0	90	47.1	61	50.0	152	47.9
He/She Has a Hard Time Affecting His/Her Family Life	1	25.0	28	14.7	43	35.2	72	22.7

* Multiple options are marked.

Data Collection

Data were collected with Personal Information Form, Aitken Procrastination Inventory and Graduate Education Evaluation Scale.

Personal Information Form

The form prepared by the researchers is composed of 12 questions on participants' socio-demographic characteristics and the graduate programs where they were enrolled.

Aitken Procrastination Inventory (API)

It was developed by Aitken (1982) for the purpose of measuring students' inclinations to procrastinate on academic assignments. The validation and reliability test for the scale in Turkish was undertaken by Balkis (2006) and Cronbach's Alpha coefficient was calculated as 0.89. In this research, Cronbach's Alpha coefficient was found as 0.91. The scale is composed of a total of 16 items. It does not have any sub-scale and is scored on the basis of a 5-point Likert scale. Answers given to the scale items are scored as '1: False' and '5: True'. Of all 16 items of the scale, 9 are inversely scored. Evaluation is based on the total score to be obtained from the scale. A high score demonstrates that the individual has elevated academic procrastination inclinations.

Graduate Education Evaluation Scale

The scale which was developed by Yilmaz et al. (2017) contains nine sub-scales. Just as these sub-scales can be used in different combinations, each can also be used alone. Academic Achievement Sub-scale was not used in this research as the style of its questions was not compatible with the data collection method of this research. In this study, eight sub-scales which were compatible with the objective and methodology of the research were utilized. These sub-scales are as follows:

- Satisfaction with the Faculty Member Sub-scale (SFM) is made up of a total of 16 items. Cronbach's Alpha coefficient which was calculated for the original version of the sub-scale was 0.94, and it was found as 0.94 also in this research.
- Satisfaction with the Academic Advisor Sub-scale (SAA) is comprised of a total of seven items. Cronbach's Alpha coefficient which was calculated for the original version of the sub-scale was 0.95 whilst it was found as 0.93 in this research.
- Satisfaction with Physical Conditions Sub-scale (SPC) is composed of a total of five items. Cronbach's Alpha coefficient which was calculated for the original version of the sub-scale was 0.91, and it was found as 0.91 also in this research.
- Satisfaction with the Duration and Process of the Graduate Education Sub-scale (SDPGE) contains a total of five items. Cronbach's Alpha coefficient which was calculated for the original version of the sub-scale was 0.85 whereas it was found as 0.83 in this research.

- Satisfaction with the Graduate School Administration Sub-scale (SGSA) has a total of four items. Cronbach's Alpha coefficient which was calculated for the original version of the sub-scale was 0.85 while it was found as 0.71 in this research.
- General Satisfaction Sub-scale (GS) is made up of a total of six items. Cronbach's Alpha coefficient which was calculated for the original version of the sub-scale was 0.96 whilst it was found as 0.89 in this research.
- Individual and Social Benefits Sub-scale (ISB) is comprised of a total of eleven items. Cronbach's Alpha coefficient which was calculated for the original version of the sub-scale was 0.94 whereas it was found as 0.92 in this research.
- Contribution to the Professional Life Sub-scale (CPL) contains a total of seven items. Cronbach's Alpha coefficient which was calculated for the original version of the sub-scale was 0.84 whereas it was found as 0.82 in this research.

The sub-scales are scored through a 5-point Likert scale (1: I strongly disagree - 5: I strongly agree). The increase in the scores obtained from the sub-scales indicates that the satisfaction level is increased.

Ethical Aspect of the Research

For the research, the endorsement of Ethics Committee (03.09.2018/69748) and the permit from the relevant institution were obtained, and also participants expressed their consent in written format.

Data Analysis

Descriptive statistical methods (mean, standard deviation, frequency and percentage), parametric and non-parametric tests (Student's T-Test, Chi-Square Test and One Way ANOVA), multiple comparison (post-hoc) tests for intergroup comparisons and the Pearson Correlation Test for the associations between scales and sub-scales were used in data analysis.

Collection of Data

Data were gathered directly by researchers from students who were in the stage of taking graduate courses and so could be easily accessed. However, as it was difficult to reach students who were in the thesis stage of the graduate education, data were collected from them electronically. In this respect, data collection tools were reconfigured as 'Google survey form' and the internet link was shared with participant graduate students. Researchers reached 59.4% of participant students (n=188) on a one-on-one basis whilst 40.6% of participant students (n=129) were accessed electronically.



Findings

Graduate Students' Academic Procrastination Inclinations, Satisfaction with the Graduate Education and the Associated Factors

Scores obtained by the participant graduate students from the scales and sub-scales in relation to their academic procrastination inclinations and levels of satisfaction with the graduate education are exhibited in ■ Table 2. Graduate students have medium-level academic procrastination inclinations. It is discerned that graduate students had high scores from satisfaction with the faculty member, satisfaction with the academic advisor, satisfaction with the duration and process of the graduate education, general satisfaction and individual and social benefits sub-scales. It is ascertained that graduate students had medium levels of satisfaction with physical conditions and graduate school administration and low levels of satisfaction with the contribution of graduate education to the professional life (■ Table 2).

■ Table 2. Graduate Students' Academic Procrastination Inclinations. Satisfaction With the Graduate Education Mean Scores of the Scales

Scales	Number of Items	X±SD
Aitken Procrastination Inventory	16	51.17±3.39
Satisfaction With the Faculty Member Sub-scale	16	68.63±9.06
Satisfaction With the Academic Advisor Sub-scale	7	29.65±5.20
Satisfaction With Physical Conditions Sub-scale	5	18.45±4.70
Satisfaction With the Duration and Process of the Graduate Education Sub-scale	5	19.74±3.50
Satisfaction With the Graduate School Administration Sub-scale	4	14.56±3.16
General Satisfaction Sub-scale	6	24.13±4.31
Individual and Social Benefits Sub-scale	11	45.39±6.77
Contribution to the Professional Life Sub-scale	7	19.86±5.73

Factors which affected graduate students' academic procrastination inclinations and satisfaction with the graduate education were examined. Factors associated with graduate students' academic procrastination tendencies and their satisfaction with graduate education were examined. In this respect, graduate students' academic procrastination inclinations were analyzed as per their descriptive characteristics (age, gender, marital status, working for any job, having any child). It was found that there was a statistically significant difference in graduate students' academic procrastination inclinations only on the basis of the gender variable ($p<0.05$). As it is observed

in ■ Table 3, male graduate students had statistically significant higher levels of academic procrastination inclinations than female graduate students. On the other hand, there was no statistically significant difference in graduate students' academic procrastination inclinations on the basis of the type of graduate program and the stage of graduate education in which students were enrolled ($p>0.05$) (■ Table 3).

Upon the analysis of graduate students' levels of satisfaction with the graduate education on the basis of their characteristics such as age, marital status and having any child, it was ascertained that there was no statistically significant difference in the levels of satisfaction with the graduate education ($p>0.05$). It was found that there were statistically significant differences in scores obtained by graduate students from the sub-scales of the Graduate Education Evaluation Scale on the basis of gender, working for any job, type of graduate program and stage of graduate education ($p<0.05$) (■ Table 3). There were statistically significant differences in scores obtained by graduate students from satisfaction with physical conditions, satisfaction with the graduate school administration, general satisfaction and contribution to the professional life sub-scales on the basis of gender ($p<0.05$). Male students had higher levels of satisfaction with physical conditions and contribution to the professional life than female students ($p<0.05$) whereas female students had higher levels of satisfaction with graduate school administration and general satisfaction than male students ($p<0.05$). It is ascertained that there were statistically significant differences in scores obtained by graduate students from the satisfaction with the faculty member, satisfaction with the graduate school administration, general satisfaction and individual and social benefits sub-scales on the basis of whether the students worked for a job ($p<0.05$), and working students' satisfaction scores were at higher levels. There were statistically significant differences in scores obtained by graduate students from the satisfaction with physical conditions and contribution to the professional life sub-scales on the basis of the type of graduate program ($p<0.05$), and students of non-thesis master's programs had higher scores of satisfaction with physical conditions sub-scale and PhD students had higher scores of contribution to the professional life sub-scale as compared to other student groups. There were statistically significant differences in scores obtained by graduate students from the satisfaction with the faculty member and satisfaction with the duration and process of the graduate education sub-scale on the basis of the stage of graduate education ($p<0.05$), and students who were in the stage of taking graduate courses had higher satisfaction scores than those in the thesis stage (■ Table 3).

Table 3.

Academic Procrastination Inclinations and Satisfaction of Postgraduate Education According to the Descriptive Characteristics of Students

Characteristics	API	SFM	SAA	SPC	SDPGE	SGSA	GS	ISB	CPL
	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD
Female	51.1±3.3	68.5±9.2	29.5±5.2	18.3±4.6	19.7±3.4	14.6±3.0	24.2±4.2	45.2±6.8	19.8±5.5
Male	52.5±4.1	69.4±6.9	30.7±4.6	19.8±4.7	19.5±3.7	13.6±3.9	23.4±5.0	46.2±6.0	20.2±7.5
	$\chi^2=35.11$ $p=.006$	$\chi^2=25.27$ $p>.05$	$\chi^2=16.06$ $p>.05$	$\chi^2=31.79$ $p=.046$	$\chi^2=19.50$ $p>.05$	$\chi^2=25.68$ $p=.028$	$\chi^2=53.55$ $p=.000$	$\chi^2=35.45$ $p>.05$	$\chi^2=49.14$ $p=.003$
Working	51.1±3.4	69.0±8.6	29.7±5.2	18.5±4.6	19.7±3.4	14.7±3.1	24.3±4.2	45.8±6.4	19.9±5.8
Not Working	51.0±2.8	65.4±11.8	28.6±4.5	18.1±4.9	19.3±3.8	13.3±2.8	22.1±4.7	41.7±7.9	19.2±5.0
	$t=.20$ $p>.05$	$t=2.21$ $p=.028$	$t=1.17$ $p>.05$	$t=.45$ $p>.05$	$t=.67$ $p>.05$	$t=2.50$ $p=.013$	$t=2.88$ $p=.004$	$t=3.46$ $p=.001$	$t=.72$ $p>.05$
NTMP*	51.5±1.7	42.2±3.2	31.7±6.5	21.5±1.7	20.0±.00	15.7±0.5	25.7±1.5	46.0±2.7	18.2±1.5
MP *	51.3±3.5	42.9±5.9	29.5±5.1	18.8±4.3	19.6±3.5	14.6±3.2	24.1±4.1	45.2±7.0	18.5±3.3
Doctorate	50.9±3.2	42.0±5.7	29.7±5.2	17.6±5.1	19.8±3.4	14.4±3.0	24.0±4.5	45.6±6.3	20.9±3.2
	$F=.42$ $p>.05$	$F=.80$ $p>.05$	$F=.40$ $p>.05$	$F=3.30$ $p=.038$	$F=.10$ $p>.05$	$F=.44$ $p>.05$	$F=.30$ $p>.05$	$F=.18$ $p>.05$	$F=6.59$ $p=.002$
TGC**	50.8±3.2	69.6±7.2	29.4±4.9	18.6±4.6	20.2±3.4	14.6±3.1	24.4±3.7	45.9±5.6	19.3±5.6
TS**	51.5±3.5	67.5±10.7	29.9±5.5	18.1±4.7	19.2±3.5	14.4±3.2	23.7±4.8	44.7±7.8	20.4±5.7
	$t=-1.69$ $p>.005$	$t=2.03$ $p=.043$	$t=-.88$ $p>.05$	$t=-.97$ $p>.05$	$t=2.61$ $p=.009$	$t=.71$ $p>.05$	$t=1.45$ $p>.05$	$t=1.49$ $p>.05$	$t=-1.74$ $p>.05$

* NTMP: Non-Thesis Master's Program. MP: Master's Programs with Thesis

** TGC: Taking Graduate Courses, TS: in the Thesis Stage

Table 4.

Comparison of Students' Views about Postgraduate Education and Academic Procrastination inclinations.

The Reasons for Their Interest in Having Graduate Education*	API		Test and Significance	
	Yes (X±SD)	No(X±SD)	t	p
To Having a Good Status and Prestige in the Community	51.33±3.23	51.04±3.50	$t=.759$	$p=.449$
To Supporting Their Self-Development	51.08±3.25	51.68±4.12	$t=-.936$	$p=.353$
To Be Promoted to a Stage Where They Will Receive More Salary	51.83±3.35	51.03±3.39	$t=1.566$	$p=.122$
To Develop His/her Profession and Contribute to Society	51.03±3.45	51.62±3.15	$t=-1.359$	$p=.177$
To Making an Academic Career	51.03±3.0	51.77±4.53	$t=-1.207$	$p=.232$
Motivation Resources of Students in Graduate Education *				
Be Appreciated	51.68±3.31	50.86±3.40	$t=-2.111$	$p=.036$
To Obtain Positive Results of Their Work	51.23±3.05	51.04±4.00	$t=.414$	$p=.680$
Getting High Marks	51.10±2.55	51.07±3.45	$t=1.960$	$p=.058$
Thinking About the Possibilities of Graduation	51.38±3.27	50.98±3.48	$t=1.066$	$p=.287$
Finding Innovative Solutions to Professional Problems	51.21±3.46	51.08±3.27	$t=.340$	$p=.734$
Learning New Things	51.11±3.44	51.48±3.07	$t=-.738$	$p=.464$
Research	50.89±3.41	52.02±3.19	$t=-2.653$	$p=.009$
Difficulties in Graduate Education *				
There is not Enough Time for Studies	51.03±3.30	51.56±3.61	$t=-1.160$	$p=.248$
He/She Finds the Content Presented Unsatisfactory	51.06±2.65	51.18±3.51	$t=-.290$	$p=.273$
It is Necessary to Prepare Homework/Content and it is Very Tiring	51.58±3.36	51.08±3.39	$t=1.026$	$p=.308$
He/She's job is not Compatible with the Program	50.82±3.46	51.28±3.36	$t=-1.039$	$p=.301$
He/She Has Problems With His/Her Workplace	51.81±3.35	50.49±3.40	$t=-1.793$	$p=.074$
He/She Has a Hard Time Affecting His/Her Family Life	51.47±3.06	51.08±3.48	$t=.921$	$p=.359$

* Multiple options are marked.



Graduate students' views on the graduate education and academic procrastination inclinations were compared, and it was identified that there was no statistically significant difference in graduate students' academic procrastination inclinations on the basis of the reasons for their interest in having graduate education ($p>0.05$). Graduate students' aspirations to have a higher status, goals to have wage increases and career advancements, desires to be beneficial to the society or to build careers had no statistically significant effect on their academic procrastination inclinations (■ Table 4).

Factors which motivated graduate students during the education and their academic procrastination inclinations were analyzed, and in this regard, there were statistically significant differences in academic procrastination inclinations only on the basis of factors of being appreciated and researching ($p<0.05$). Graduate students hoping to be appreciated had higher levels of academic procrastination inclinations whilst those who perceived researching as the source of motivation had lower levels of academic procrastination inclinations ($p<0.05$) (■ Table 4).

Challenges experienced by students during graduate education and their academic procrastination inclinations were explored, and it was ascertained that, on the basis of all cases identified as a challenge, there was no statistically significant difference in academic procrastination inclinations ($p>0.05$). Challenges

faced by graduate students such as finding time for graduate education, family-related issues and obtaining permission from the employer had no statistically significant effect on graduate students' academic procrastination inclinations (■ Table 4).

The Relationship between Satisfaction of Students with Graduate Education and Their Academic Procrastination Inclinations

The relationship of the satisfaction of students with graduate education and their academic procrastination inclinations was evaluated, and in this respect, academic procrastination inclinations had statistically significant very weak positive relationship only with the satisfaction with the faculty member and the satisfaction with the academic advisor ($p<0.05$). As the levels of satisfaction with the faculty member and academic advisor go up, graduate students get slightly more inclined to procrastinate. Academic procrastination had no statistically significant relationship with other sub-scales ($p>0.05$). Upon the review of the relationships of the sub-scales of the Graduate Education Evaluation Scale, it was identified that there were statistically significant positive relationships at varying degrees ($p<0.05$). As the score obtained from one of the sub-scales goes up, the score obtained from other sub-scales also increases (■ Table 5).

■ Table 5.

The Relationship Between Satisfaction of Students With Graduate Education and Their Academic Procrastination Inclinations

SCALES	SFM	SAA	SPC	SDPGE	SGSA	GS	ISB	CPL
API	.120*	.130*	.086	.081	.085	.077	.102	.100
r	.032	.021	.125	.149	.130	.169	.071	.075
p								
SFM		.660**	.466**	.541**	.506**	.746**	.737**	.181**
r		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001
p								
SAA			.258**	.286**	.349**	.598**	.617**	.282**
r			.000	.000	.000	.000	.000	.000
p								
SPC				.505**	.413**	.455**	.382**	.175**
r				.000	.000	.000	.000	.002
p								
SDPGE					.571**	.534**	.422**	.199**
r					.000	.000	.000	.000
p								
SGSA						.659**	.494**	.248**
r						.000	.000	.000
p								
GS							.781**	.303**
r							.000	.000
p								
ISB								.386**
r								.000
p								

Discussion

This research aimed to analyze the relationship between graduate students' views on the graduate education and their academic procrastination inclinations and also to address the associated factors. It is discerned that students participating in the research were on average young, a large majority of them were female and were working (■ Table 1). These results created the impression that students took on graduate education without a long break after their undergraduate education. It is considered that the high number of female students was associated with the fact that a high number of students enrolled on the nursing program or in the area of health sciences were female.

Most students continue to have graduate education for promoting self-development and building academic career. These goals are analogous across different types of graduate programs. Additionally, 'having a more prestigious place in the society' is ranked among the top goals by students of non-thesis master's programs, and 'developing the profession and contributing to the society' is ranked among the top goals by PhD students (■ Table 1). In the study by Faisal et al. (2018), it was found that most students of medicine were interested in having graduate education for career advancement. Also in the studies by Cruz (2018), Yılmaz et al. (2016) and Teyfur and Çakır (2018), it was stated that students had graduate education to have a higher status, learn new knowledge about their jobs and contribute to the society by creating a pool of qualified workforce. The findings obtained through this current study are similar to those obtained in previous studies. Based on this result, it can be suggested that students' primary goals for having graduate education were to promote the personal and professional development and to build academic career.

An important topic in the graduate education is the sources of student motivation. In this current study, graduate students reported that learning new knowledge, researching and observing the positive outcomes of their studies motivated them. Moreover, students of non-thesis master's programs referred to high grades as the source of motivation while students enrolled at master's programs with a thesis stated that finding solutions to the professional problems raised their motivation (■ Table 1). These results also support the reasons why students prefer to have a graduate education. It is gratifying that students' expectations and sources of motivation are consistent with the goals and targets of ongoing graduate programs (www.yok.gov.tr, last accessed on July 28, 2020).

Being unable to find sufficient time for course activities and studies comes at the top of the problems encountered by students during the graduate education (■ Table 1). It is considered that this problem was associated with the fact that most students worked for a job and had job-related responsibilities. This consideration is supported by the fact

that students of PhD and master's programs with thesis report that they have problems with their employers. That students of non-thesis master's programs do not find course contents satisfactory and complain about being responsible for preparing a high number of homework assignments is also an important finding, and it is a valuable input which should be taken into consideration when non-thesis master's programs are designed. In the study performed by Ellenbecker et al. (2017) on PhD students in nursing, it was identified that a great majority of students did not have sufficient time as they worked for a job during PhD and thus they were interested in online courses. Teyfur and Çakır (2018) found that graduate students had difficulty in getting permission from their employers to attend the graduate education and sparing time for the graduate education. Ali Alghail et al. (2016) ascertained that graduate students had trouble in the management of time. Özer (2005) asserts that graduate students whose duties and responsibilities increased during the education period were challenged in fulfilling their basic responsibilities. Results referred to in the relevant literature are in a similar vein to the findings of this current study, and suggest that these problems are the basic problems experienced in the graduate education.

In this research, it was identified that the mean of scores obtained by students from the Aitken Procrastination Inventory was at a vmedium level. This finding indicates that students had academic procrastination inclinations and failed to fulfill their educational responsibilities in due time (■ Table 2). Nagarjuna et al. (2018) stated that students in the dentistry graduate program generally had medium-level academic procrastination inclinations even though their inclinations varied by department. As per the research conducted on university students, there are studies demonstrating that students had medium-level academic procrastination inclinations (Aydın & Koçak, 2016; Bayrak, 2018) as well as studies showing that students had low-level academic procrastination inclinations (Balkıs, 2013; Özer & Saçkes, 2011). In the relevant literature, it was indicated that students had low-level and medium-level academic procrastination inclinations, however, most of the studies were performed on undergraduate students. Results highlight the need for performing studies which will explore the academic procrastination inclinations of graduate students.

In this research, upon the evaluation of student satisfaction with the graduate education, it was discerned that graduate students had high scores from satisfaction with the faculty member, satisfaction with the academic advisor, satisfaction with the duration and process of the graduate education, general satisfaction and individual and social benefits sub-scales. It was ascertained that graduate students had medium-level satisfaction with physical conditions and graduate school administration and low-level satisfaction with the contributions of graduate education to the



professional life (■ Table 2). It is a positive result that students have high levels of satisfaction with several aspects of the graduate education. It is supposed that improving the physical conditions and developing the procedures and approaches in relation to the administration will be beneficial. It is an important finding that students do not think that the contribution of the graduate education to the professional life is satisfying. Graduate education should not solely be confined to the theoretical sphere but also should prioritize the clinical and practical application and contribute to the professional development. From this perspective, it will be beneficial to review the educational programs in terms of content and methodology. İltter (2020) found that students generally had positive attitudes toward the graduate education. In the relevant literature, there are studies which assert that students were satisfied with the faculty member, academic advisor or process of the graduate education (Ericksen et al., 2014; Gill et al., 2012). In this respect, results of this current research are analogous to those of the relevant literature.

In this research, factors which were likely to be associated with graduate students' academic procrastination inclinations were examined, and it was found that there was no statistically significant difference in academic procrastination inclinations on the basis of age, marital status, working for any job and having any child. This finding created the impression that the increase in graduate students' individual and professional responsibilities had no significant effect on their academic procrastination inclinations. It was also ascertained that studying at a master's or PhD program and being in the stage of taking graduate courses or in thesis stage had no effect on graduate students' academic procrastination inclinations. These findings are akin to the results of the study performed by Işıkgöz (2019) on graduate students of sports sciences. Not obtaining data which show that procrastination inclination is associated with the graduate programs stresses the need to study the individual aspect of the issue more comprehensively. In this regard, performing new studies which explore the relationship of academic procrastination inclinations with personal characteristics is necessary.

In certain studies which analyzed the relationship between the gender variable and academic procrastination inclinations (Armutlu, 2019; Balkis et al., 2008; Doğan et al., 2017; Özer, 2005; Senecal et al., 2003), it is stated that male students adopted academic procrastination behaviors more often than female students. On the other hand, in certain studies, it is argued that there was no difference between male and female students (Kınık & Odacı, 2020). In this current study, it was identified that male students had higher levels of academic procrastination inclinations than female students (■ Table 3). As the number of male students taking part in the research is small and there are divergent results in the relevant literature, it is impossible to come to a final conclusion on this topic.

In this research, factors which were likely to be associated with graduate student satisfaction with the graduate education were examined, and it was ascertained that characteristics such as age, marital status and having child did not affect the satisfaction with the graduate education. On the basis of this result, it can be stated that graduate students' individual characteristics did not affect their views on the graduate education.

In this research, it was identified that male students were more satisfied with the physical conditions in the graduate education and the contribution of graduate education to the professional life than female students, and female students were more satisfied with the graduate school administration and had higher general satisfaction with the graduate education than male students (■ Table 3). In the study performed by Yılmaz et al. (2017) on graduate students, it was demonstrated that there was no statistically significant difference in the levels of satisfaction with the graduate education on the basis of gender. In this current research, students working for any job had higher scores obtained from the satisfaction with the faculty member, graduate school administration, general satisfaction and individual and social benefits sub-scales (■ Table 3). In contrast, in the study by Yılmaz et al. (2017), it was found that those who did not work for any job were more satisfied with physical conditions and with graduate school administration than those who worked for a job. In this current research, it was discerned that students who were in the stage of taking courses were more satisfied with the faculty member and the duration and process of graduate education than those in the thesis stage, PhD students were more satisfied with the contribution of graduate education to the professional life, and students of non-thesis master's programs were more satisfied with the physical conditions (■ Table 3). The fall in the interaction of graduate students in the thesis stage with the faculty member and their problems with the time management might have affected this result. PhD as the primary phase of the academic career provides students with crucial opportunities. The finding of the study by Yılmaz et al. (2017) which asserts that PhD students had higher levels of performance than master students supports the result of this current study. Rosário et al. (2009) identified that, as the years of education increased, students had higher levels of academic procrastination inclinations. In the study by Rakes and Dunn (2010), it was stated that whether the graduate student was in the stage of taking courses or thesis stage affected the student motivation. As per the results of the research by Yılmaz et al. (2017), the level of satisfaction with the faculty member was higher for female students and master students. It is considered that the differences in research results can be associated with the differences in research samples and there can also be several other variables which affect the student satisfaction.

Upon the examination of graduate students' academic procrastination inclinations and their views on the graduate education, it was found that there was no statistically

significant difference in academic procrastination inclinations on the basis of the reasons for preferring to have graduate education and challenges faced during the graduate education (■ Table 4). Reasons graduate students prefer to study in a graduate program and the challenges they encountered had no effect on their academic procrastination inclinations. In the studies by Baltacı (2017) and Doğan et al. (2017), it was argued that procrastination inclinations were more associated with the personality than social, organizational and other factors. In the study by Ocal (2016), it was ascertained that students suffering from academic burnout also had higher levels of academic procrastination inclinations. These results gave rise to the thought that it would be of significance to study the academic procrastination inclinations in terms of other factors which were associated with the graduate education.

One of the factors associated with academic procrastination inclinations is the motivation. In this research, it was found that students hoping to be appreciated had higher levels of academic procrastination inclinations whereas students who stated that researching raised the motivation had lower levels of academic procrastination inclinations (■ Table 4). Previous studies demonstrate that the motivation was associated with the academic procrastination inclinations. Malkoç and Mutlu (2018) argued that academic motivation had a partial effect on the academic procrastination inclinations. Brownlow and Reasigner (2000) identified that the students who had higher levels of academic procrastination inclinations had lower levels of intrinsic motivation. Balkis (2006) found that the inclination to procrastinate was negatively associated with the intrinsic motivation and positively associated with the extrinsic motivation. Students with high intrinsic motivation are inclined to fulfill their assignments and school-related responsibilities in due time. In this current research, students reported that learning new knowledge and seeing the positive outcomes of their academic efforts motivated them most during the graduate education (■ Table 1). By taking also these results into consideration, it can be stated that students taking part in this current research had intrinsic motivation. As being appreciated pertains to extrinsic motivation, it is expected that such students will have higher levels of academic procrastination.

In this research, upon the examination of the relationship between the academic procrastination inclinations and satisfaction with the graduate education, it was discerned that, as the satisfaction with the faculty member and academic advisor went up, levels of academic procrastination inclinations increased albeit slightly (■ Table 5). It is expected that the academic advisor, faculty member and student will work in harmony so that the goals of graduate education can be achieved (Bülbül, 2003). This result created the impression that students had the academic procrastination inclinations by virtue of their positive interactions with faculty members and academic advisors.

It can be useful to analyze the interaction of students with faculty members or academic advisors through qualitative studies. Balkis and Duru (2017) found that there was a negative association between students' levels of satisfaction with academic life and their academic procrastination inclinations. In the relevant literature (Akbaş & Gizir, 2010), it is suggested that the increase in the academic satisfaction negatively affected the academic procrastination inclinations. Finding no statistically significant association between academic procrastination and the sub-scales which measured the satisfaction with graduate education in this current research contradicts the relevant literature.

In this research, it was identified that there were statistically significant positive associations between the sub-scales of the Graduate Education Evaluation Scale albeit at varying degrees, and, as the score obtained from one of the sub-scales increases, the scores obtained from other sub-scales go up (■ Table 5). This result indicates that students' levels of satisfaction with graduate education are associated with each other in terms of different aspects of the graduate education. Moreover, it also demonstrates that each sub-scale is a valid tool of measurement.

Conclusion

In conclusion, students prefer to have graduate education for the purpose of promoting self-development and building academic career, get motivated by learning new knowledge and researching and are challenged mostly by the lack of time during graduate education. It was put forward that graduate students were moderately inclined to procrastinate on academic studies, and there was association between students' academic procrastination inclinations and their levels of satisfaction with the faculty member and academic advisor. Students' academic procrastination inclinations are affected by gender and sources of motivation such as being appreciated and researching. Students' reasons for preferring to have graduate education and difficulties encountered by them during the process of graduate education do not affect their academic procrastination inclinations. It was discerned that students had high scores of satisfaction with faculty members, academic advisors, duration and process of graduate education, general satisfaction and individual and social benefits sub-scales, medium-level scores of satisfaction with physical conditions and graduate school administration sub-scales and low scores of satisfaction with the contribution of graduate education to the professional life sub-scale. Satisfaction with graduate education is affected by the gender, working for a job, type of graduate education and stage of graduate education.

It is considered that the results of this research will enable graduate school administrators and faculty members to raise the quality of graduate programs and help to identify the points to be stressed for eliminating academic procrastination behaviors. In this descriptive research, certain results were



reached through quantitative data. In light of these results, it is recommended that the factors associated with graduate students' academic procrastination inclinations be explored more comprehensively, and qualitative studies using the method of in-depth interviews to be held with students, faculty members and school administrators be performed. Moreover, the studies to be carried out later on should be confined and customized to graduate programs specific to each professional group. Domestic and international studies performed on the topic are not sufficient in number. Therefore, it is obvious that each research study conducted to enhance the quality of graduate programs will contribute to the relevant literature.

Funding Source: This research was financially supported by the Istanbul University-Cerrahpaşa Scientific Research Projects Department for conducting the research (research ID 32571).

Conflict of Interest: No conflict of interest has been declared by the authors.

Ethical Approval: Ethics board approval was obtained for the study with the decision date of 17/09/2018 and decision number of 251965 from the Istanbul University-Cerrahpaşa Social and Humanities Research Ethics Committee. Written permission was obtained from the authors who developed scales and made validity and reliability studies. Written permission was obtained from the Dean's office of the Nursing School where the data would be collected, and verbal consent was received from the participants.

References

- Armutlu İ. (2019). *Belirsizliğe tabammülsüzlük, dürtüsellik, ruminasyon ve genel erteleme eğiliminin psikolojik belirtiler ile ilişkisi* [Yüksek lisans Tezi, Başkent Üniversitesi].
- Aitken, M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Pittsburgh.
- Amanak, K., Şeker, S., Canbay, F. Ç., & Esen E. (2020). Ebelik öğrencilerinin lisansüstü eğitim ve kariyer tercihlerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 58-67.
- Akbay, S. E., & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Akdamar, E., & Kızılkaya, Y. M. (2022). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile umutsuzluk seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 212-221.
- Ali Alghail, A. A., & Ali Mahfoodh, O. H. (2016). Academic reading difficulties encountered by international graduate students in a Malaysian university. *Issues in Educational Research*, 26(3), 369.
- Aydın, K. S., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- Aygün, N., & Topkaya, N. (2022). Akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 189-208.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Balkıs, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 59-75.
- Balkıs, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-80.

- Bayrak, F. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının harmanlanmış bir derste akademik erteleme davranışları ve çevrimiçi öz-düzenleme algıları. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(2), 470-487. <https://doi.org/10.12984/egeefd.370025>
- Bloomfield, J., & Fisher, M. J. (2019). Quantitative research design. *Journal of the Australasian Rehabilitation Nurses Association*, 22(2), 27-30.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.
- Bülbul, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 167-174.
- Cruz, J. B. (2018). Choosing an ideal graduate education: the Nueva Ecija University of Science and Technology experience. *Open Journal of Social Sciences*, 6(9), 263-270.
- Çelikkaleli, Ö., & Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırsal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Doğan, T., Kürüm, A., & Kazak, M. (2017). Kişilik özelliklerinin erteleme davranışını yordayıcılığı. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 1-8.
- Ellenbecker, C. H., Nwosu, C., Zhang, Y., & Leveille, S. (2017). PhD education outcomes: Results of a national survey of nursing PhD alumni. *Nursing education perspectives*, 38(6), 304-312.
- Erdoğan, S., Nahcivan, N., & Esin, M. N., (2018). *Hemşirelikte araştırma süreci, kritik* (3. Baskı). Nobel Tıp Kitapevleri.
- Erichsen, E. A., Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2014). Student satisfaction with graduate supervision in doctoral programs primarily delivered in distance education settings. *Studies in Higher Education*, 39(2), 321-338.
- Faisal, M., Sabir, A., Jamal, Z., Akhtar, A., & Nasir, I. (2018). Postgraduate career preferences of female medical students: a cross sectional survey of 150 students Of Rawalpindi Medical University. *Journal of Rawalpindi Medical College*, 22(S-2), 96-100.
- Gill, B. E., Russell, M., & Rayfield, J. (2012). An exploration of graduate student satisfaction with advising in departments of agricultural education, leadership, communications, and extension. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 5-17.
- Günay, D. (2018). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88.
- Işıkgöz, M. E. (2019). Spor bilimleri lisansüstü öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Batman örneği. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 222-238.
- İlter, İ. (2020). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 263-292. doi: <https://doi.org/10.9779/paufed.488580>
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Karapelit, Z., & Memiş, A. (2022). Öğrencilerde mesleki güdülenmenin ve temel psikolojik ihtiyaçların, akademik erteleme davranışıyla ilişkisi. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 4(1), 1-15.
- Kınık, Ö., & Odacı, H., (2020). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Bazı bireysel ve çevresel değişkenler bir etken olabilir mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 10(1), 183-192. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.380>
- Kiyim, Ç. T. (2022). Lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ve motivasyon tutumlarının akademik erteleme davranışı eğilimlerine etkisi. *TroyAcademy*, 7(2), 156-177.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093.
- Nagarjuna, P., Heralgi, R., Garg, Y., Garg, K., Sharma, A. G., & Shaik, R. (2018). Procrastination among dental postgraduate students in Maharashtra, India. *Journal of Research and Advancement in Dentistry*, 2(0), 1.
- Ocal, K. (2016). Predictors of academic procrastination and university life satisfaction among Turkish sport schools students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 482-490.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Özer, B. U., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students’ life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12(1), 512-519.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Mc Cormick, A. C. (2011). An investigation of the contingent relationships between learning community participation and student engagement. *Research in Higher Education*, 52(3), 300-322.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students’ motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 118-127.
- Senecal, C., Julien, E., & Guay, F., (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Smith, R. V. (2013). *Graduate Research: A guide for students in the sciences*. University of Washington Press.
- Teyfur, M., & Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Türküm, A.S. (2007). *Üniversite gençliğine yönelik PDR hizmetleri*. Özyürek, R., Owen Korkut, F., & Owen, D. (Eds.), Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik (meslekleşme sürecindeki ilerlemeler) içinde (ss. 201-219). Nobel Yayın Dağıtım.
- Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 40-55.



- Yavuz Karamanoğlu, A. , Devenci Koçbilek, Z. , Turan, İ., & Özkan, R. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile mesleğe yönelik tutum ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi* , 38(3) , 203-215. <https://doi.org/10.53490/egehemsire.1101650>
- Yeşiltaş, M. D. (2020). Akademik motivasyon ve genel erteleme davranışının öğrencilerin akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 123-133.
- Yılmaz, A. B., Tonga, E. S., & Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Yılmaz, N., Doğanalp, S., & Varol, T. (2016). *Lisansüstü öğrencilerde tezden kaytarma davranışları*. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı, 165-183.
- Yükseköğretim Kanunu: 6.11.1981 tarih ve 17506, 2547 sayılı kanun, 4. Madde. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/mevzuat> , last accessed on: 28.07.2020

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

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

Küresel Rekabette Yükseköğretimin Artan Önemi: Türkiye ve Diğer OECD Ülkeleri Üzerine Panel Eşbütünleşme Analizi

Increasing Importance of Higher Education in Global Competition: A Panel Cointegration Analysis on Türkiye and Other OECD Countries

Kadir Sain¹ , Şakir Berber¹ 

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi, Ankara

Özet

Bu çalışmanın amacı, küreselleşen rekabette yükseköğretimin artan önemini ortaya koymaktır. Yükseköğretim kurumları, 21. yüzyılın hızla değişen ve gelişen dünyasında ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi dinamikleri harekete geçirerek değişim ve gelişimin itici gücü haline gelmiştir. Bu doğrultuda, yükseköğretim kurumları disiplinlerarası eğitim ve araştırma anlayışıyla nitelikli bilimsel bilgiler üreterek; beşeri sermaye ortaya koyarak; katma değeri yüksek ürün ve hizmet ortaya koyarak; teknoloji ve inovasyon geliştirerek; arge faaliyetlerine işlerlik kazandırarak; verimlilik ve üretkenlik artışı sağlayarak; girişimci faaliyetlerde bulunarak; ekonomik, ekolojik, sosyal, kültürel ve siyasi problemler için rasyonel strateji, politika ve çözümler ortaya koyarak küresel rekabet edebilirliğin vazgeçilmez unsurları haline gelmiştir. Ancak literatürde yükseköğretimin küresel rekabete etkisi veya ilişkisi ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Literatürdeki boşluğa katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmada, yükseköğretimin küresel rekabet ile ilişkisi Türkiye'nin de dahil olduğu 18 OECD ülkesi üzerine yapılan Westerlund Panel Eşbütünleşme Testi ile analiz edilmiştir. Uygulama kısmında 2004-2018 dönemini kapsayan çalışmada, uluslararası kurum ve kuruluşların (OECD, UNESCO, WB, WEF) veri tabanlarından elde edilen veriler ile panel veri seti kurulmuştur. Uygulama sonucunda yükseköğretimi temsil eden her bir değişkenin küresel rekabeti temsil eden değişken ile eşbütünsel bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye ve diğer OECD ülkeleri için araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara yol gösterici birtakım öneriler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Küresel Rekabet, OECD, Panel Eşbütünleşme Analizi, Türkiye, Yükseköğretim

Abstract

The aim of this study is to reveal the increasing importance of higher education in the global competition. Higher education institutions have become the driving force of change and development by activating economic, social, cultural and political dynamics in the rapidly changing and developing world of the 21st century. Thus, higher education institutions have become indispensable actors of global competitiveness by producing proven scientific knowledge with an interdisciplinary education and research approach, creating human capital, offering products and services with high added value, developing technology and innovation, making R&D activities operational, increasing efficiency and productivity, engaging in entrepreneurial activities, and introducing rational strategies, policies and solutions for economic, ecological, social, cultural and political problems. However, studies on the effect of higher education on global competition have been quite limited. In this study, which fills this gap in the literature, the relationship between higher education and global competition was analyzed with the Westerlund Panel Cointegration Test conducted on 18 OECD countries, including Türkiye. In the application part, covering the period of 2004-2018, a panel data set was established with the data obtained from the databases of international institutions and organizations (OECD, UNESCO, WB, WEF). Each variable representing higher education was found to have a cointegrating relationship with the variable representing global competition. Based on the findings, suggestions are made to guide researchers, educators and policy makers for Türkiye and other OECD countries.

Keywords: Global Competition, OECD, Panel Cointegration Analysis, Türkiye, Higher Education

İletişim / Correspondence:

Dr.
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Felsefe Grubu Eğitimi, Ankara
e-posta: sainkadir33@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 71-92. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Nisan / April 10, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 25, 2023

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Sain, K. ve Berber, Ş. (2024). Küresel rekabette yükseköğretimin artan önemi: Türkiye ve diğer OECD ülkeleri üzerine panel eşbütünleşme analizi. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 71-92. doi: 10.53478/yuksekogretim.1280320

"Bu makale, Prof. Dr. Şakir Berber danışmanlığında Dr. Kadir Sain tarafından hazırlanan "Beşeri Sermaye Gücü Olarak Yükseköğretimin Küresel Rekabet ile İlişkisi: OECD Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir."

ORCID: K. Sain: 0000-0002-6923-5268; Ş. Berber: 0000-0002-7699-2080

Topluumsal ihtiyaçları karşılamak üzere meydana gelen sosyal kurumlar, tarihsel süreç içerisinde toplumsal yapı ve ihtiyaçların değişimine paralel olarak işlevsel değişimliğe uğramıştır. Tarihi ve toplumsal birer kurum olan yükseköğretim kurumları da yaşanan dönemin değişen koşulları içerisinde işlevsel değişimliğe uğramışlardır (Şahin ve Alkan, 2016). Ortaya çıktığı ilk zamanlar temel olarak “eğitim-öğretim” işlevini yerine getiren yükseköğretim kurumları, süreç içerisinde ortaya çıkan yeni koşullara ve ihtiyaçlara cevap verebilmek için bu işleve önce “bilimsel araştırma” ve daha sonra “toplumsal fayda” işlevini eklemişlerdir (Ayten ve Göver, 2020; Erdem, 2016; Günay, 2007; Martin ve Etzkowitz, 2000; Okumuş, 2021; Wissema, 2014). Böylece eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve toplumsal fayda işlevlerini bir bütün olarak yerine getirmeye başlayan yükseköğretim kurumları; 21. yüzyılın hızla değişen ve gelişen dünyasında ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi dinamikleri harekete geçirerek değişimin ve gelişimin itici gücü olmuştur.

Bu doğrultuda yükseköğretim, dönemin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilecek nitelikli bilgi ve beceriler ile donatılmış verimli, üretken, girişimci ve sağlıklı işgücünü (beşeri sermayeyi) ortaya koyup geliştirmede; disiplinlerarası eğitim ve araştırma anlayışıyla nitelikli bilimsel bilgiler ortaya koymada; bilgi-teknoloji-inovasyon zincirindeki bütünlüğü yakalamada; katma değeri yüksek ürün ve hizmet ortaya koymada; verimlilik ve üretkenlik artışı sağlamada; araştırma ve geliştirme (ar-ge) faaliyetlerini geliştirmede; girişimcilik kültürünün gelişmesi ve topluma yerleşmesini sağlamada; yerel, bölgesel ve küresel ölçekteki tüm paydaşlarla (sanayi-ticaret-iş dünyası, sivil toplum kuruluşları, kamu-özel kurumlar vb.) ilişkileri geliştirerek ekonomik ve sosyal sermayeyi artırmada; çeşitliliği ve karmaşıklığı her geçen gün artan yerel, bölgesel ve küresel ölçekteki ekonomik, ekolojik, sosyal, kültürel ve siyasi problemlere karşı rasyonel strateji, politika ve çözümler ortaya koymada; orta gelir tuzağını aşmada; sürdürülebilir ekonomik büyüme ve kalkınmayı yakalamada; ve küresel rekabette güç ve başarı elde etmede birçok önemli rolü yerine getirerek günümüz dünyasının başaktörü haline gelmiştir.

Yükseköğretimin yukarıda sözü edilen rolleri yerine getirmesi, ülkelerin küresel rekabet gücü elde etmelerinde oldukça önemlidir. Ancak küresel rekabet ile ilgili literatür incelendiğinde, küresel rekabeti etkileyen faktörler olarak daha çok teknoloji, inovasyon, ar-ge, iç-dış ticaret hacmi, ithalat-ihracat dengesi, döviz kuru vb. faktörler üzerinde durulduğu görülmüştür. Küresel rekabeti etkileyen birçok önemli faktörü doğrudan veya dolaylı olarak harekete geçirmesine rağmen yükseköğretimin küresel rekabete etkisi ilgili çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Ayrıca küresel rekabet ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğunun iktisat, ekonomi, ekonometri, işletme, maliye, uluslararası ilişkiler ve kamu yönetimi gibi alanlarda yapıldığı görülmüştür. Eğitim ve sosyoloji alanlarında ilgili konu üzerinde

yeterince durulmamıştır. Oysa küresel rekabet olgusu ancak birkaç farklı disiplinin bir araya gelmesiyle açıklanabilecek bir yapıya sahiptir.

Bu çalışmada 2004-2018 yılları arası dönemde Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinde yükseköğretimin küresel rekabet ile ilişkisi analiz edilmiştir. Çalışma, yükseköğretimin küresel rekabetteki öncü ve belirleyici rolünü ortaya çıkarması; yükseköğretimi temsil eden özgün vekil değişkenlerin her birinin küresel rekabet ile ilişkisini analiz etmesi; ekonometrik bir yöntem olan panel veri analizini (Westerlund Panel Eşbütünlük Testi) kullanması; ve eğitim, sosyoloji, iktisat ve ekonometriyi bir araya getiren disiplinlerarası araştırma anlayışını esas alması bakımından önemlidir. Bu doğrultuda elde edilen bulgulardan hareketle; Türkiye ve diğer OECD ülkeleri için araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara yol gösterici birtakım öneriler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Rekabetin Küreselleşmesi

1980’li yıllardan sonra küreselleşmenin hız kazanması; uluslararası ürün, hizmet ve insan hareketliliğinin artması; uluslararası ticareti sınırlandıran anlaşmaların ortadan kalkması veya şartlarının esnetilmesi; liberalizasyon, deregülasyon ve özelleştirme eğilimlerinin artması; dünyanın giderek artan ölçüde ekonomik olarak bütünleşmesi vb. gibi durumlar rekabete küresel bir boyut kazandırmıştır. Önceleri sınırlı firmalar, sektörler ve ülkeler arasında; sınırlı ürün ve hizmet üzerine gerçekleşen rekabet, günümüzde tüm küreyi (dünyayı) kapsayarak küreselleşmiştir.

Literatürde küresel rekabet ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bunun en temel nedeni rekabet kavramına farklı anlamların yüklenmesidir. Rekabet kavramı üzerine çalışmaların bir kısmı doğal kaynakların zenginliğine, düşük maliyette üretim avantajına ve verimliliğe odaklanırken; diğer bir kısmı ekonomik büyümeye, istihdam artışına, iç-dış ticaret dengesine, genel refah seviyesinde meydana gelen artışa, teknolojik kümelenme yapılarına odaklanmıştır. Bu doğrultuda rekabet söz konusu olduğunda kimi zaman firma düzeyinde rekabet, kimi zaman endüstri düzeyinde rekabet, kimi zaman ise ülke düzeyinde rekabet anlaşılmıştır. Dulupçu’ya (2001) göre literatürde farklı türden adlandırmalar ve tanımlamalar görülse de esasen kastedilen küresel rekabettir.

Fagerberg’e (1988) göre küresel rekabet, bir ülkenin iktisat politikalarını (ekonomik büyüme, istihdam artışı vb. gibi) herhangi bir ekonomik probleme veya dengesizliğe yol açmadan gerçekleştirebilme kabiliyetidir. Porter’a (1990) göre bir ülkenin mevcut kaynaklarını verimli ve etkin kullanarak rakip ülkeler karşısında rekabet edebilme kabiliyeti kazanma çabasıdır. OECD (1996) rekabetin düzeylerine de vurgu yaparak, rekabeti firma, endüstri ve



ülke olarak görece daha fazla faktör geliri ve istihdamı ortaya koyabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Aiginger (1998) küresel rekabeti, faktör gelirinin arttığı ve ülke insanların genel refah düzeyinin yükseldiği (ekonomik ve sosyal koşulların tatmin edici seviyeye ulaşması olarak) bir ortamda, uluslararası piyasaların taleplerine uygun olarak hedeflenen miktarda ve kalitede ürün ve hizmeti ortaya koyup satabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü (IMD) (2007) küresel rekabeti, ülke insanların refah düzeyinin artması ve ülkenin (endüstri ve firmaları ile birlikte) daha fazla değer ortaya koyabilmesi için uygun koşulların oluşturulması ve sürdürülmesi yeteneği olarak ele almıştır. Dünya Ekonomik Forumu (WEF) (2018) bir ülkenin rekabet edebilirliğini verimlilik düzeyine bağlayarak, küresel rekabeti bir ülkenin verimliliğini artıran faktörlerin, politikaların ve kurumların bütünü olarak yorumlamıştır. Aktan ve Vural'a (2004) göre bir ülkenin uluslararası piyasaların standartlarına ve taleplerine uygun olarak istenilen miktarda ve kalitede ürün ve hizmet meydana getirme mücadelesidir.

Küresel rekabet, en genel anlamıyla, bir ülkenin küresel dünya sisteminde merkezi bir konum elde etme mücadelesidir. Bu bağlamda küresel rekabet ülkelerin istenilen faktör geliri elde etme, ülke insanların tatmin edici ekonomik ve sosyal koşulları meydana getirme, vatandaşlarının reel gelirlerini ve yaşam standartlarını artırma, üretkenlik seviyelerini ve buna bağlı olarak refah seviyelerini yükseltme ve uluslararası ticarete rekabetçi ürün ve hizmet meydana getirme mücadelesidir.

Küresel rekabette güç sahibi olmanın temel koşulu rekabeti etkileyen faktörleri doğru bir şekilde belirleyip bu doğrultuda ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilecek gerekli strateji, politika ve uygulamaları devreye koymak.

Küresel Rekabeti Etkileyen Faktörler

WEF ülkelerin küresel rekabet güçlerini ortaya koymak için geliştirmiş olduğu Küresel Rekabet Edebilirlik Endeksi aracılığıyla çeşitli ölçümler ve analizler yapmaktadır. Ölçüm ve analizler sonucu ortaya çıkan bulguları ise her yıl düzenli olarak Küresel Rekabet Edebilirlik Raporlarında yayımlamaktadır. Bu raporlarda ülkelerin küresel rekabet edebilirliklerine ilişkin dünya sıralamalarına ve puanlarına ulaşmak mümkündür. Ayrıca bu raporlarda her bir ülkenin küresel rekabet gücünü belirleyen değişkenler için güçlü ve zayıf yönlerini ve bu değişkenlerin diğer dünya ülkeleri ile mukayeselerini görmek mümkündür.

WEF, 2018 yılı itibarıyla özellikle 4. Sanayi Devrimi'nin ihtiyaç duyduğu dinamikleri (esneklik, çeviklik, inovasyon ekosistemi ve insan odaklı yaklaşım) temel alan bir yaklaşımla Küresel Rekabet Edebilirlik Endeksi 4.0'ü geliştirmiştir. Bu yeni endekste ülkelerin küresel rekabet güçlerini belirleyen 12 temel faktör üzerinde durulmuştur (WEF, 2018):

Kurumlar

Bir ülkenin sahip olduğu kurumların kalitesi, ülkenin sürdürülebilir ekonomik büyüme ve kalkınmasında ve küresel arenada rekabet gücü elde etmesinde hayati öneme sahiptir. Bir ülkenin kurumsal ortamını şekillendiren kamu kurumları ile özel kurumların üst düzeyde kurumsallaşmaya ulaşması, bir taraftan ülkenin yatırım, üretim ve verimlilik düzeyini artırırken diğer taraftan ülkede güven ortamının inşa edilmesini sağlamaktadır.

Altyapı

Bir ülkede ekonomik faaliyetlerin kesintisiz, etkin ve verimli işleyişi ülkenin sahip olduğu altyapı imkanlarıyla doğrudan bağlantılıdır. Ülkenin sahip olduğu yüksek kaliteli ulaşım ağları (karayolları, demiryolları, denizyolları, limanlar, havayolları vb.), ülkede üretilen mal ve hizmetlerin güvenli bir şekilde ve zamanında pazarlara sunulabilmesi için kritik öneme sahiptir. Ayrıca ülkede faaliyet gösteren üretim merkezlerinin (işletmelerin, fabrikaların, sanayinin vb.) üretim süreçlerinde kesintiler ile karşı karşıya gelmemesi; elektrik, su, iletişim ve telekomünikasyon altyapısının sağlam ve kapsamlı olmasına bağlıdır. Kısaca gelişmiş bir altyapı; ulaşım ve işlem maliyetlerini düşürerek, insan ve mal hareketliliğini artırarak, yerel/bölgesel/küresel ölçekteki bilgi transferini kolaylaştırıp hızlandırarak ülkelere rekabet gücü kazandırmaktadır.

Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Benimsenmesi

Bir ülkedeki nüfusun bilgi ve iletişim teknolojilerini benimseme düzeyi işlem maliyetlerinin düşmesinde, bilgi ve fikir alışverişinin hızlanmasında, verimliliğin artmasında ve yeniliğin tetiklenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, günümüz bilgi ekonomisinin yapısına giderek daha fazla dahil olan genel amaçlı teknolojiler olduğundan, tüm ekonomiler için güç ve ulaşım altyapısı kadar gerekli hale gelmişlerdir. Bu bağlamda özellikle spesifik bilgi ve iletişim teknolojilerinin yayılma ve benimsenme derecesi, ülkelerin rekabet avantajı elde etme derecesi ile bağlantılı hale gelmiştir.

Makroekonomik İstikrar

Bir ülkenin ekonomik faaliyetlerini sürdürülebilir kılması ve küresel rekabet gücü elde etmesi için öncelikle makroekonomik istikrarı tesis etmesi gerekmektedir. Makroekonomik istikrarın tesisi, enflasyon ve maliye politikalarının sürdürülebilirliği ile bağlantılıdır. İlimli ve öngörülebilir enflasyon ve sürdürülebilir kamu bütçeleri; bir taraftan belirsizlikleri azaltırken diğer taraftan yatırımlar için getiri beklentilerini belirler ve iş güvenini artırır. Bunların doğal bir sonucu olarak üretkenlik artar. Ayrıca giderek daha fazla birbirine bağlanan ve sermaye akışının hızlandığı bir dünyada, makroekonomik istikrara olan güvenin azalması veya kaybı, istikrarsızlaştırıcı ekonomik etkilerle birlikte sermaye kaçışını tetikleyebilir.

Sağlık

Sağlık; bir ülkede işgücünün verimliliği, üretkenliği, yaratıcılığı ve dolayısıyla rekabet edebilirliği için vazgeçilmez bir unsurdur. Bireylerin eğitim alabilmeleri; eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetenekleri edinebilmeleri; bu kazanımları sosyal ve ekonomik faydalara dönüştürebilmeleri; ve üretim sürecine aktif katılabilmeleri için sağlık bir ön koşuldur. Sağlıklı bireyler sağlıklı olmayanlara nazaran daha fazla zihinsel ve fiziksel yeteneklere sahip olurlar, ayrıca daha yaratıcı ve üretken olurlar. Ayrıca sağlıklı yaşam beklentisi artıkça eğitime daha fazla yatırım yapma eğilimi ortaya çıkar. Kısaca sağlıklı çocuklar, bilişsel yetenekleri daha güçlü olan yetişkinlere dönüşürler.

Beceriler

Bir ülkenin küresel arenadaki rekabet gücünü belirleyen en temel faktörlerden biri işgücünün sahip olduğu genel beceri düzeyidir. İşgücünün sahip olduğu beceri düzeyini belirleyen temel unsur ise eğitimin kalitesidir. Eğitim işgücüne gerekli becerileri ve yeterlilikleri kazandırmada başat rol almaktadır. Rekabet gücünü artırmada ihtiyaç duyulan yüksek nitelikli işgücü kaynağı, yüksek katma değerli üretim ve yenilikler için özellikle yükseköğretime önemli sorumluluklar düşer. Yüksek eğitilmiş kişiler daha üretkendirler çünkü görevleri yerine getirmek, bilgiyi hızlı bir şekilde aktarmak ve yenilikçi bilgi ve uygulamaları ortaya koymak için daha fazla kolektif yeteneğe sahiptirler.

Mal Piyasası

Rekabet şirketleri yenilik yapmaya, üretkenlik kazanımlarını artırmaya; ürünlerini, hizmetlerini ve organizasyonlarını güncellemeye; mümkün olan en iyi ürünlerini en düşük fiyata tedarik etmeye teşvik eder. Ortaya konulan katma değeri yüksek inovatif ürün ve hizmetlerin küresel piyasalarda rağbet görmesi, ülkelerin rekabet gücü elde etmesi için önemli bir husustur. Bu bağlamda ülkelerin, arz-talep dengesi ile ürün-piyasa dengesini doğru bir şekilde analiz ederek ortaya çıkarmış oldukları ürün ve hizmetleri uygun pazarlara sunmaları gerekmektedir.

İşgücü Piyasası

İşgücü piyasası, en genel anlamda, esnekliği (insan kaynaklarının ne ölçüde yeniden düzenlenebileceğini) ve yetenek yönetimini (insan kaynaklarından ne ölçüde yararlanıldığını) kapsar. İyi işleyen işgücü piyasaları, çalışanları becerilerine en uygun işlerle eşleştirerek ve tam potansiyellerine ulaşmak için yeteneklerini geliştirerek üretkenliği artırır. İyi işleyen işgücü piyasaları, esnekliği işçilerin temel haklarının korunmasıyla birleştirerek ülkeleri krizlere/şoklara karşı daha dirençli yapar. Ayrıca üretimi yeni gelişen kesimlere taşımaya imkan sağlar. Ayrıca bu piyasalar, bir taraftan çalışanları risk almaya teşvik ederken diğer taraftan yetenekleri motive etmeye, kendine çekmeye ve elde tutmaya çalışmaktadır.

Finansal Sistem

Finansal sistem, bir ülkedeki kredi, öz sermaye, borç, sigorta vb. finansal ürünlerin mevcudiyeti ile istikrarı, yani finansal sistemin aşırı risk alma ve fırsatçı davranışlarının azaltulmasını kapsar. Etkin işleyen bir finansal sistem, ülkedeki üretkenliği artırarak rekabet gücü kazandırır. Gelişmiş finansal sistemler bir ülkedeki üretkenliği 3 farklı şekilde etkiler: (1) Tasarrufları üretken yatırımlara dönüştürmek, (2) borçluları izleyerek, bilgi asimetrisini azaltarak en umut verici yatırımlara sermaye tahsisini iyileştirmek ve (3) verimli ve güçlü bir ödeme sistemi sağlamak. Ayrıca verimlilik, üretkenlik ve yatırımlar üzerinde olumsuz/istenmeyen etkiler neden olabilecek ekonomik krizlerden korunmak için finans kurumlarında düzenlemelerin rasyonel bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Pazar Büyüklüğü

Pazar büyüklüğü, bir ülkenin firmalarının erişebildiği iç ve dış pazarların büyüklüğü ile tüketim, yatırım ve ihracat değerlerinin toplamını ifade eder. Daha büyük pazarlar, ölçek ekonomileri yoluyla üretkenliği artırır; üretimin birim maliyeti, üretilen çıktı miktarıyla birlikte düşme eğilimindedir. Ayrıca büyük pazarlar inovasyonu harekete geçirerek, beşeri sermaye birikimi meydana getirerek, yeni bilgi ve teknolojileri meydana getirerek, yerleşik olan ölçeğe göre getirileri artırarak pozitif dışsallıklar meydana getirirler. Sözü edilen etkileri dolayısıyla bir ülkenin sahip olduğu pazarın büyüklüğü küresel rekabet gücü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

İş Dinamizmi

İş dinamizmi, en genel anlamıyla, özel sektörün değişimi, riski, yeni iş modellerini ve firmaların piyasaya kolayca girip çıkmasına izin veren idari kuralları kucaklayan bir kültür aracılığıyla yeni teknolojileri ve işleri organize etmenin yeni yollarını üretme ve benimseme kapasitesini ifade eder. Çevik ve dinamik bir özel sektör, ticari riskler alarak, yeni fikirleri test ederek ve yenilikçi ürün ve hizmetler yaratarak verimliliği artırır. Sektörlerin ve işletmelerin kesintiye uğradığı ve yeniden tanımlandığı bir ortamda, başarılı ve güçlü ekonomik sistemler teknolojik krizlere/şoklara karşı dirençlidir ve kendilerini sürekli olarak yeniden tasarlayabilirler.

Inovasyon Yeteneği

Bir ülkenin inovasyon yeteneği, o ülkedeki ar-ge'nin niceliğine ve niteliğine; ülke ortamının iş birliğine, yaratıcılığa, çeşitliliğe ve farklı vizyonlara ne derecede teşvik ettiğine; fikirleri yeni mal ve hizmetlere dönüştürme kapasitesine bağlıdır. Daha fazla bilgi birikimi oluşturabilen ve daha iyi işbirlikçi veya disiplinlerarası fırsatlar sunan ülkeler, ekonomik büyümenin motorları olarak kabul edilen yenilikçi fikirler ve yeni iş modelleri oluşturma konusunda daha fazla kapasiteye sahip olma eğilimindedir. Özellikle bilgi teknolojilerinin gelişim hızı ve üretim sürecine sağlamış olduğu katkı yenilik açısından ülkelere rekabet gücü kazandırmaktadır.



Yükseköğretimin Küresel Rekabeti Etkileme Yolları

Yükseköğretim temel olarak nitelikli işgücünü (beşeri sermayeyi) meydana getirerek; bilgi, teknoloji ve inovasyon ortaya koyarak; ar-ge faaliyetlerine işlerlik ve süreklilik kazandırarak; girişimcilik kültürünün hakim olduğu bir atmosfer meydana getirerek; verimlilik ve üretkenlik artışı sağlayarak; ve strateji ve politika geliştirerek küresel rekabeti etkilemektedir (Altbach ve ark., 2010; Bauk ve Jusufjanic, 2014; Bloom ve ark., 2014; Etzkowitz, 2013; Etzkowitz ve Leydesdorff, 2000; Kara, 2019; Krstic ve ark., 2020; Ranga ve Etzkowitz, 2013; Reda, 2011; Sart, 2018; WEF, 2018).

Beşeri Sermaye Geliştirme

Beşeri sermaye, en genel anlamıyla, dönemin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilecek nitelikli bilgi ve beceriler ile donatılmış verimli, üretken, girişimci ve sağlıklı işgücüdür. Bir ülkede beşeri sermayenin gelişimine kaynaklık eden birincil unsur eğitimidir. Özellikle en üst düzeyde gelişmiş ve uzmanlaşmış işgücünü meydana getirmesi bakımından yükseköğretim, beşeri sermaye oluşumu için önemli bir yer tutmaktadır. Durum böyle olunca, gerek ekonomik büyüme ve kalkınmada gerekse küresel rekabet edebilirlikte hareket ettirici güç olan beşeri sermayeyi ortaya koymak ve geliştirmek için yükseköğretim kurumlarını nitelik ve nicelik olarak güçlendirmeye önem verilmiştir. Atık'e (2018, s. 255) göre: "...beşeri sermayenin kalitesinin taklit edilememesi ve ortaya koyduğu farkın kısa sürede rakipler tarafından kapatılamaması, bilginin ve üretim teknolojilerinin hızla geliştiği günümüzde beşeri sermayeyi rekabetçi küresel ekonomik düzenin en stratejik unsuru haline getirmiştir."

Bilgi, Teknoloji ve Inovasyon Geliştirme

Günümüz küresel rekabet ortamında güç sahibi olmanın temel koşullarından biri bilgi-teknoloji-inovasyon zincirindeki bütünlüğü yakalayarak ekonomik değer elde etmektir. Bu bütünlüğü yakalamanın ilk adımı katma değeri yüksek bilimsel bilgiler üretmektir. İkinci adım ise katma değeri yüksek bilimsel bilgileri uluslararası pazarlarda rağbet gören katma değeri yüksek ileri teknoloji ve inovasyonlara dönüştürerek ekonomik değer elde etmektir. Başlıca bilgi üretim merkezleri olan yükseköğretim kurumları, ürettikleri bilgileri teknoloji ve inovasyonlara dönüştürerek küresel rekabeti etkilemektedirler. Özellikle üniversite-sanayi-devlet etkin iş birliği ile akademik değeri (bilgiyi) ekonomik değere (katma değeri yüksek ürün, hizmet, teknoloji ve inovasyonlara) başarılı bir şekilde dönüştüren ülkelerin sürdürülebilir ekonomik büyümeyi yakaladıkları, kalkınma süreçlerini hızlandırdıkları, orta gelir tuzağından kurtuldukları ve küresel rekabette güç sahibi oldukları görülmüştür. Bu nedenle küresel rekabette güç sahibi olmak isteyen ülkelerin, bilimsel bilginin üretim

merkezleri olan yükseköğretim kurumlarını nicelik ve nitelik olarak güçlendirmeleri ve üniversite-sanayi-devlet iş birliğinin yoğun olarak görüldüğü teknoloji kümelerine (teknoparklar, teknokentler, bilişim vadileri vb.) yatırımı ve teşviki artırmaları gerekmektedir.

Ar-ge Faaliyetlerinde Bulunma

Ar-ge genel olarak: "Yeni bir ürünün üretilmesi, ürün kalitesi veya standardının yükseltilmesi, maliyet düşürücü ve standart yükseltici mahiyette yeni tekniklerin uygulanması, yeni üretim teknolojilerinin geliştirilmesi, yeni bir teknolojinin yurt koşullarına uyumunun sağlanması, mevcut teknolojilerin iyileştirilmesi ve bunlara yenilerin uyarlanması amacıyla yapılan bilimsel çalışmaları kapsamaktadır." (Erdem, 2016, s. 38). Sistemli olarak yürütülen bu bilimsel çalışmaların ilk adımı, yeni ve farklı olan ürün ve hizmeti ortaya koymak için "araştırma" faaliyetlerinde bulunmaktır. İkinci adım ise, daha yeni ve farklı olan ürün ve hizmetlerin ortaya konulması için "geliştirme" faaliyetlerinde bulunmaktır. Değişimin baş döndürücü bir hızla gerçekleştiği günümüz küresel rekabet ortamında mevcut ürün, hizmet, süreç, yönetim ve pazarlama anlayışlarına yönelik talep ve beklentiler de aynı hızla değişmektedir. Yükseköğretim kurumları nitelikli ar-ge faaliyetleriyle sürekli yenilenen talep ve beklentilere cevap verebilecek yeni ürün, hizmet, teknoloji ve inovasyonları ortaya koyarak ve yenilikçi yönetim ve pazarlama anlayışları geliştirerek küresel rekabeti etkilemektedirler.

Girişimciliği Teşvik Etme

Bir taraftan yenilikçiliği, yaratıcılığı ve değişim yaratmayı amaçlarken diğer taraftan risk almayı, öncü olmayı ve rekabetçi düşünme becerisine sahip olmayı gerektiren girişimcilik; kuruluşların büyüklüğüne ve türüne bakılmaksızın, her türlü kuruluş için performans, verimlilik ve rekabet gücünün artırılmasında büyük bir öneme sahiptir (Odabaşı, 2007). Girişimci niteliklere sahip günümüz yükseköğretim kurumları, diğer toplumsal kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içerisine giren; buldukları bölgenin potansiyelini (tarım, sanayi, turizm, ticaret vb.) ortaya koyup geliştiren; ürettikleri bilgiyi ekonomik değere; toplumsal fayda sağlayan; ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi, toplumsal dinamikleri harekete geçiren; yerel-bölgesel-küresel ölçekteki olayların şekillenmesinde belirleyici rol alan rekabetçi, yenilikçi ve öncü kurumlardır. Bu kurumlar, gerek kendi girişimci faaliyetleriyle gerekse yetiştirmiş oldukları girişimciler dolayısıyla, girişimcilik kültürünün oluşmasına, yerleşmesine ve gelişmesine önemli katkı sağlarlar. Bu kültür, akademik değerlerin ekonomik değere dönüşümü sırasından meydana gelebilecek her türlü riski göze alan girişimci akademisyen ve öğrencilerin ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahiptir. Marka değeri birçok ülkenin milli gelirinden fazla olan Apple, Amazon, Google, Microsoft,

Samsung, Huawei, Faxconn, Dell gibi teknoloji devi firmaların kurulmasına zemin hazırlayan da bu kültürdür. Küresel ölçekte ekonomiler meydana getiren ve rekabet gücü yüksek olan bu firmalar, buldukları bölgelerde büyük istihdam olanakları yaratarak, işgücünün üretim sürecine katılımını sağlayarak, üretkenlik ve verimlilik artışı meydana getirerek ekonomik büyüme ve kalkınma meydana getirirler.

Strateji ve Politika Geliştirme

Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekteki ekonomik, ekolojik, sosyal, kültürel ve siyasi problemlerin çeşitliliği ve karmaşıklığı her geçen gün artmaktadır. Yükseköğretim bu problemlere karşı rasyonel strateji, politika, proje ve çözümler ortaya koyarak toplumsal sorunların çözümünde birçok önemli rolü yerine getirmektedir. Yükseköğretim küresel rekabetin bugünü ve geleceği için rekabet üstünlüğü sağlayan temel unsurları ortaya koyarak, rekabet ortamını şekillendiren dinamikleri doğru okuyarak, rekabeti etkileyen faktörleri doğru bir şekilde belirleyerek ve bu doğrultuda ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilecek rasyonel strateji, politika ve uygulamaları devreye koyarak küresel rekabeti etkilemektedir. Bugün küresel rekabet üstünlüğü için belirleyici olan bir unsur yarın için belirleyici olmayabilir, bugünün küresel rekabet ortamını şekillendiren dinamikler yarının küresel rekabet ortamında etkilerini yitirebilirler, bugün için rekabeti etkileyen temel faktörler yarının rekabetinde geri planda kalabilirler. Bu noktada yükseköğretim; değişim ve dönüşüm sürecini doğru okuyarak, doğru öngörülerde bulunarak, küresel rekabetin bugünü ve geleceği için gerekli olan rasyonel strateji, politika ve uygulamaları devreye koyarak küresel rekabeti etkilemektedir.

Verimlilik ve Üretkenliği Artırma

Yükseköğretimin küresel rekabeti etkileme yollarından bir diğeri de verimlilik ve üretkenlik artışı meydana getirmesidir. Kullanılan girdi başına elde edilen çıktının bir göstergesi olan verimlilik, kaliteden ödün vermeden, daha az kaynak kullanarak daha fazla katma değer üretiminin bir göstergesidir. Verimlilik, maliyet ile doğrudan ilişkilidir. Verimlilikte meydana gelen artışlar maliyetlerin düşmesine yol açarken verimlilikte meydana gelen düşüş maliyetlerin yükselmesine neden olur. Toplumsal kaynakların sınırsız olmadığı göz önüne alındığında mevcut sınırlı kaynakların etkin bir şekilde yönetilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Sart, 2018). Bu noktada yükseköğretime önemli görevler düşmektedir. Yükseköğretimin firma, sektör ve ulusal düzeyde kaynak yönetim strateji ve politikaları için ortaya koyacağı her türlü yenilikçi ürün, hizmet, süreç, yönetim ve pazarlama tür ve yaklaşımları, kaynakların tüm kurumlarda daha etkin yönetilerek verimliliğin, üretkenliğin, etkinliğin artmasına ve maliyetlerin düşmesine sağlayarak toplumsal refahı artırır.

OECD Ülkelerinde Yükseköğretim ve Küresel Rekabete İlişkin Göstergeler

Araştırmada OECD ülkelerinin yükseköğretim durumunu ortaya koymak için nüfusun yükseköğrenim durumu, yükseköğrenim mezunlarının programlara göre dağılımı, eğitim harcamaları, ar-ge faaliyetleri ve bilimsel yayın performansı değişkenleri baz alınmış; küresel rekabet durumunu ortaya koymak için ise WEF tarafından hazırlanan Küresel Rekabet Edebilirlik Endeksi baz alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 18 OECD ülkesi (Türkiye, Avusturya, Belçika, Birleşik Krallık, Finlandiya, Norveç, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, İsveç, Estonya, İtalya, Letonya, İrlanda, Slovak Cumhuriyeti, İspanya, Portekiz ve Slovenya) için uluslararası kurum ve kuruluşların (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], Dünya Bankası [WB], OECD, WEF) veri tabanlarından elde edilen verilerden faydalanarak aşağıdaki tablolar oluşturulmuştur.

OECD ülkelerinde nüfusun yükseköğrenim durumunu gösteren ■ Tablo 1 incelendiğinde:

■ Tablo 1.
Nüfusun yükseköğrenim durumu (2018).

Ülkeler	25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfusun oranı	25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfusun istihdam oranı	25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfusun işsizlik oranı
Avusturya	32,71	86,28	2,97
Belçika	40,64	86,1	3,16
Çek Cumhuriyeti	24,26	87,26	1,14
Danimarka	39,45	86,61	4,03
Estonya	41,13	85,07	3,57
Finlandiya	45,19	86,71	4,16
Macaristan	25,1	85,79	1,34
İrlanda	46,94	85,07	3,52
İtalya	19,32	81,15	5,77
Letonya	33,94	89,07	3,69
Norveç	43,58	89,05	2,2
Portekiz	24,98	88,4	4,72
Slovak Cumhuriyeti	24,58	82,64	2,84
Slovenya	32,46	88,88	3,56
İspanya	37,25	81,63	8,43
İsveç	43,25	89,83	3,53
Türkiye	20,78	74,33	9,84
Birleşik Krallık	45,78	86,12	2,17
OECD Ortalaması	34,51	85,55	3,92

Kaynak: (OECD, 2021).



25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfus oranında en yüksek değere sahip olan ilk beş ülkenin sırasıyla İrlanda (46,94), Birleşik Krallık (45,78), Finlandiya (45,19), Norveç (43,58) ve İsveç (43,25) olduğu; OECD ortalamasının (34,51) altında ve en düşük değere sahip olan ilk beş ülkenin ise sırasıyla İtalya (19,32), Türkiye (20,78), Çek Cumhuriyeti (24,26), Slovak Cumhuriyeti (24,58) ve Portekiz (24,98) olduğu görülmektedir. 25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfusun istihdam oranında en yüksek değere sahip ilk beş ülkenin sırasıyla İsveç (89,83), Letonya (89,07), Norveç (89,05) Slovenya (88,88) ve Portekiz (88,4) olduğu; OECD ortalamasının (85,55) altında ve en düşük değere sahip olan ilk beş ülkenin ise sırasıyla Türkiye (74,33), İtalya (81,15), İspanya (81,63), Slovak Cumhuriyeti (82,64) ve Estonya (85,07) olduğu görülmektedir. 25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfusun işsizlik oranında en yüksek değere sahip olan ilk beş ülkenin sırasıyla Türkiye

(9,84), İspanya (8,43), İtalya (5,77), Portekiz (4,72) ve Finlandiya (4,16) olduğu; OECD ortalamasının (3,92) altında ve en düşük değere sahip olan ilk beş ülkenin ise sırasıyla Çek Cumhuriyeti (1,14), Macaristan (1,34), Birleşik Krallık (2,17), Norveç (2,2) ve Slovak Cumhuriyeti (2,84) olduğu görülmektedir.

Yükseköğrenim mezunlarının programlara göre dağılımını gösteren Tablo 2 incelendiğinde:

OECD ortalaması baz alındığında yükseköğretim mezunlarının programlara göre dağılımında en yüksek mezun oranına sahip olan programların sırasıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik programları (24,41); işletme, yönetim ve hukuk programları (21,96) ve sağlık ve refah programları (16,33) olduğu; en düşük mezun oranına sahip olan programların ise bilgi ve iletişim teknolojileri programları (4,1) olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Yükseköğrenim mezunlarının programlara göre dağılımı (2018).

Ülkeler	Eğitim programlarından mezun olanların oranı	Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik programlarından mezun olanların oranı	Sosyal bilimler, gazetecilik ve bilişim programlarından mezun olanların oranı	Bilgi ve iletişim teknolojileri programlarından mezun olanların oranı	İşletme, yönetim ve hukuk programlarından mezun olanların oranı	Sağlık ve refah programlarından mezun olanların oranı
Avusturya	11,59	31,03	7,25	4,39	24,34	8,42
Belçika	7,88	16,99	10,2	2,1	20,32	28,79
Çek Cumhuriyeti	11,39	26,12	10,95	4,93	19,88	12,17
Danimarka	5,23	22,2	10,01	4,76	25,65	20,88
Estonya	7,29	27,73	8	6,66	22,79	12,52
Finlandiya	6,76	28,12	7,12	7,03	18,85	21,93
Macaristan	14,15	22,52	10,23	4,59	25,42	8,6
İrlanda	5,68	25,23	6,29	6,98	24,97	17,1
İtalya	6,94	24,2	14,25	1,27	17,65	14,49
Letonya	7,72	20,17	8,85	4,69	28,47	17,48
Norveç	15,8	22,1	10,45	3,69	18,58	19,29
Portekiz	4,81	29,09	10,94	1,92	19,36	17,41
Slovak Cumhuriyeti	13,66	22,07	11,78	3,95	20,07	16,51
Slovenya	11,13	27,23	9,27	3,51	20,48	12,11
İspanya	17,01	22,27	6,97	3,92	19,33	16,8
İsveç	12,98	26,64	11,8	4,27	16,4	23,22
Türkiye	9,28	19,44	7,83	1,67	30,81	12,83
Birleşik Krallık	9,25	26,32	11,89	3,62	22,04	13,43
OECD Ortalaması	9,91	24,41	9,67	4,1	21,96	16,33

Kaynak: (UNESCO, 2021a).

Tablo 3.
Eğitim harcamaları.

Ülkeler	Eğitim İçin Toplam Kamu Harcamaları (GSYİH'nin %'si olarak)			Yükseköğretim İçin Toplam Kamu Harcamaları (GSYİH'nin %'si olarak)		
	2004	2010	2017	2004	2010	2017
Avusturya	5,3	5,7	5,36	1,39	1,58	1,71
Belçika	5,8	6,44	6,41	-	1,43	1,45
Çek Cumhuriyeti	4,01	4,06	3,85	0,86	0,92	0,7
Danimarka	8,21	8,56	7,82	2,45	2,34	2,45
Estonya	4,88	5,47	4,97	0,85	1,19	1,14
Finlandiya	6,16	6,5	6,38	1,98	2,07	1,66
Macaristan	5,34	4,76	4,67	1	0,96	0,8
İrlanda	4,49	6,04	3,51	1,05	1,34	0,97
İtalya	4,39	4,33	4,04	0,74	0,81	0,75
Letonya	4,86	5,07	4,4	0,65	0,81	0,69
Norveç	7,3	6,75	7,91	2,34	2	2,11
Portekiz	5,05	5,41	5,02	0,83	1,09	0,8
Slovak Cumhuriyeti	4,1	4,08	3,94	0,96	0,8	0,79
Slovenya	5,64	5,55	4,78	1,28	1,33	0,95
İspanya	4,16	4,86	4,21	0,95	1,14	0,93
İsveç	6,66	6,52	7,57	1,9	1,89	1,79
Türkiye	2,3	2,74	4,2	0,84	-	-
Birleşik Krallık	4,74	5,7	5,44	0,91	0,94	1,45
OECD Ortalaması	5,18	5,47	5,24	1,23	1,33	1,24

Kaynak: (WB, 2021a).

Eğitim harcamalarını gösteren Tablo 3 incelendiğinde: Eğitime ayrılan toplam kamu harcamalarında (GSYİH'nin %'si olarak) Danimarka, Norveç, İsveç, Finlandiya ve Belçika'nın açık ara farkla OECD ortalamasının üstünde oldukları; Türkiye, Çek Cumhuriyeti ve Slovak Cumhuriyeti'nin ise OECD ortalamasının bir hayli altında oldukları görülmektedir. Yükseköğretim için ayrılan toplam kamu harcamaları (GSYİH'nin %'si olarak) incelendiğinde Danimarka, Norveç, Finlandiya, İsveç ve Avusturya'nın açık ara farkla OECD ortalamasının üzerinde oldukları; Letonya, İtalya, Çek Cumhuriyeti, Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye'nin ise açık ara farkla OECD ortalamasının altında oldukları görülmektedir.

Ar-ge harcamaları ve ar-ge personeli sayısını gösteren Tablo 4 incelendiğinde:

Genel ar-ge harcamalarında (GSYİH'nin %'si olarak) en yüksek değere sahip olan ülkelerin (%2 ve üzeri olanlar) sırasıyla İsveç (3,4), Avusturya (3,05), Danimarka (3,05), Finlandiya (2,76), Belçika (2,7) ve Norveç (2,09) olduğu;

OECD ortalamasının (1,81) altında ve en düşük değere sahip olan ülkelerin (%1 ve altı olanlar) ise sırasıyla Letonya (0,51), Slovak Cumhuriyeti (0,88) ve Türkiye (0,96) olduğu görülmektedir. Yükseköğretim tarafından gerçekleştirilen ar-ge harcamalarında (GSYİH'nin %'si olarak) en yüksek değere sahip olan ilk beş ülkenin sırasıyla Danimarka (0,98), İsveç (0,84), Norveç (0,71), Finlandiya (0,69) ve Avusturya (0,68) olduğu; OECD ortalamasının (0,47) altında ve en düşük değere sahip olan ilk beş ülkenin ise sırasıyla Macaristan (0,18), Slovenya (0,21), Slovak Cumhuriyeti (0,22), Letonya (0,24) ve Türkiye (0,32) olduğu görülmektedir. Ar-ge personeli sayısında (milyon kişi başına) en yüksek değere sahip olan ilk beş ülkenin sırasıyla Danimarka (7.925), İsveç (7.383), Finlandiya (6.722), Norveç (6.350) ve İrlanda (5.401) olduğu; OECD ortalamasının (4.332) altında ve en düşük değere sahip olan ilk beş ülkenin ise sırasıyla Türkiye (1.379), Letonya (1.785), İtalya (2.314), Slovak Cumhuriyeti (2.416) ve İspanya (2.856) olduğu görülmektedir.

■ **Tablo 4.**

Ar-Ge harcamaları ve Ar-Ge personeli sayısı (2017).

Ülkeler	Genel Ar-Ge harcamaları (GSYİH'nin %'si olarak)	Yükseköğretim tarafından gerçekleştirilen Ar-Ge harcamaları (GSYİH'nin %'si olarak)	Ar-Ge personeli sayısı (milyon kişi başına)
Avusturya	3,05	0,68	5.388
Belçika	2,7	0,53	4.730
Çek Cumhuriyeti	1,79	0,35	3.682
Danimarka	3,05	0,98	7.925
Estonya	1,29	0,51	3.543
Finlandiya	2,76	0,69	6.722
Macaristan	1,35	0,18	2.922
İrlanda	1,17	-	5.401
İtalya	1,38	0,32	2.314
Letonya	0,51	0,24	1.785
Norveç	2,09	0,71	6.350
Portekiz	1,33	0,56	4.368
Slovak Cumhuriyeti	0,88	0,22	2.416
Slovenya	1,87	0,21	4.479
İspanya	1,21	0,33	2.856
İsveç	3,4	0,84	7.383
Türkiye	0,96	0,32	1.379
Birleşik Krallık	1,7	0,39	4.341
OECD Ortalaması	1,81	0,47	4.332

Kaynak: (UNESCO, 2021b; WB, 2021b).

■ **Tablo 5.**

Bilimsel ve teknik dergi makaleleri sayısı (2018).

Ülkeler	Makale Sayısı	Nüfus (Milyon Kişi-2018)	Makale Sayısının Nüfusa Oranı
Avusturya	12.362	8.838	1,4
Belçika	15.688	11.404	1,38
Çek Cumhuriyeti	15.577	10.626	1,47
Danimarka	13.979	5.790	2,41
Estonya	1.415	1.322	1,07
Finlandiya	10.599	5.516	1,92
Macaristan	6.701	9.776	0,69
İrlanda	7.174	4.857	1,48
İtalya	71.240	59.877	1,19
Letonya	1.418	1.927	0,74
Norveç	11.803	5.312	2,22
Portekiz	14.295	10.284	1,39
Slovak Cumhuriyeti	5.322	5.447	0,98
Slovenya	3.206	2.070	1,55
İspanya	54.537	46.729	1,17
İsveç	20.421	10.175	2,01
Türkiye	33.536	81.407	0,41
Birleşik Krallık	97.681	66.436	1,47
OECD Ortalaması	22.053	19.322	1,14

Kaynak: (OECD, 2022; WB, 2021c). Not: Bilimsel ve teknik dergi makaleleri fizik, kimya, biyoloji, matematik, klinik tıp, biyomedikal, mühendislik ve teknoloji, yer ve uzay bilimleri alanlarında yayınlanan makaleleri kapsamaktadır.

Tablo 6.

Küresel rekabet edebilirlik gücü puan ve sıralamaları.

Ülkeler	2004		2010		2018	
	Puan (1-7)	Sıralama (104 ülke içinde)	Puan (1-7)	Sıralama (139 ülke içinde)	Puan (0-100)	Sıralama (140 ülke içinde)
Avusturya	5,2	17	5,09	18	76,3	22
Belçika	4,95	25	5,07	19	76,6	21
Çek Cumhuriyeti	4,55	40	4,57	36	71,2	29
Danimarka	5,66	5	5,32	9	80,6	10
Estonya	5,08	20	4,61	33	70,8	32
Finlandiya	5,95	1	5,37	7	80,3	11
Macaristan	4,56	39	4,33	52	64,3	48
İrlanda	4,9	30	4,74	29	75,7	23
İtalya	4,27	47	4,37	48	70,8	31
Letonya	4,43	44	4,14	70	66,2	42
Norveç	5,56	6	5,14	14	78,2	16
Portekiz	4,96	24	4,38	46	70,2	34
Slovak Cumhuriyeti	4,43	43	4,25	60	66,8	41
Slovenya	4,75	33	4,42	45	69,6	35
İspanya	5	23	4,49	42	74,2	26
İsveç	5,72	3	5,56	2	81,7	9
Türkiye	3,82	66	4,25	61	61,6	61
Birleşik Krallık	5,3	11	5,25	12	82	8
OECD Ortalaması	4,95	-	4,74	-	73,17	-

Kaynak: (WEF, 2021).

Bir ülkenin bilimsel bilgi üretim performansı için yalnızca makale sayısını baz almak sağlıklı değildir. Çünkü nüfusu daha fazla olan bir ülkenin daha fazla sayıda makale üretmesi ya da nüfusu daha az olan bir ülkenin daha az sayıda makale üretmesi beklenen bir durumdur. Bu nedenle, ülkelerin bilimsel bilgi üretim performansları hakkında daha sağlıklı değerlendirmelerde veya karşılaştırmalarda bulunmak için Tablo 5'e ülkelerin nüfusu ve makale sayısının nüfusa oranı eklenmiştir. Böylece makale sayısı ve nüfusun bir arada değerlendirilmesiyle daha sağlıklı yorumların yapılabileceği düşünülmüştür. Makale sayısı nüfusa oranlandığında bilimsel bilgi üretim performansında en yüksek değere sahip olan ilk beş ülkenin sırasıyla Danimarka (2,41), Norveç (2,22), İsveç (2,01), Finlandiya (1,92) ve Slovenya (1,55) olduğu; OECD ortalamasının (1,14) altında ve en düşük değere sahip olan ilk beş ülkenin ise sırasıyla Türkiye (0,41), Macaristan (0,69), Letonya (0,74), Slovak Cumhuriyeti (0,98) ve Estonya (1,07) olduğu görülmektedir.

Küresel rekabet edebilirlik gücü puan ve sıralamalarını gösteren Tablo 6 incelendiğinde:

2018 yılı verileri baz alındığında en yüksek puanları alan ilk beş ülkenin sırasıyla Birleşik Krallık (82), İsveç (81,7), Danimarka (80,6), Finlandiya (80,3) ve Norveç (78,2) olduğu; OECD ortalamasının (73,17) altında ve en düşük puanları alan ilk beş ülkenin ise sırasıyla Türkiye (61,6), Macaristan (64,3), Letonya (66,2), Slovak Cumhuriyeti (66,8) ve Slovenya (69,6) olduğu görülmektedir.

OECD ülkelerinde yükseköğretim ve küresel rekabete ilişkin göstergeler birlikte değerlendirildiğinde, bu göstergelerin birlikte hareket ettiği görülmektedir. Bu durum, yükseköğretimin küresel rekabet ile ilişkili olup olmadığını gündeme getirmiştir. Ancak ilgili literatür tarandığında, yükseköğretimin küresel rekabete etkisi veya ilişkisi ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmada, OECD ülkelerinde yükseköğretimin küresel rekabet ile ilişkisi Westerlund Panel Eşbütünleşme Testi ile analiz edilmiştir.



Literatür

Küresel rekabet ile ilgili literatür incelendiğinde, küresel rekabeti etkileyen faktörler olarak daha çok teknoloji, inovasyon, ar-ge, iç-dış ticaret hacmi, ithalat-ihracat dengesi, döviz kuru vb. faktörler üzerinde durulduğu görülmüştür. Küresel rekabeti etkileyen birçok önemli faktörü doğrudan veya dolaylı olarak harekete geçirmesine rağmen yükseköğretimin küresel rekabete etkisi veya ilişkisi ile ilgili uygulamaya dayalı çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Ayrıca küresel rekabet ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğunun iktisat, ekonomi, ekonometri, işletme, maliye, uluslararası ilişkiler ve kamu yönetimi gibi alanlarda yapıldığı görülmüştür. Eğitim ve sosyoloji alanlarında ilgili konu üzerinde yeterince durulmamıştır. Oysa küresel rekabet olgusu ancak birkaç farklı disiplinin bir araya gelmesiyle açıklanabilecek bir yapıya sahiptir. 2004-2018 yılları arası dönemde OECD ülkelerinde yükseköğretimin küresel rekabet ile ilişkisini analiz eden bu çalışma, yükseköğretimin küresel rekabetteki öncü ve belirleyici rolünü ortaya çıkarması; yükseköğretimi temsil eden özgün vekil değişkenlerin her birinin küresel rekabet ile ilişkisini analiz etmesi; ve eğitim, sosyoloji, iktisat ve ekonometriyi bir araya getiren disiplinlerarası araştırma anlayışını esas alması bakımından önemlidir. Çalışmanın bu yönüyle sınırlı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

İlgili literatürü üç grupta ele almak mümkündür. Birincisi, yükseköğretimin küresel rekabeti pozitif yönde etkilediğini teorik olarak belirten çalışmalardır (Altbach ve ark., 2010; Bauk ve Jusufrić, 2014; Bloom ve ark., 2014; Etzkowitz, 2013; Etzkowitz ve Leydesdorff, 2000; Ranga ve Etzkowitz, 2013; WEF, 2018; Wissema, 2014). Bu çalışmalarda yükseköğretimin bilgi, teknoloji ve inovasyon ortaya koyarak; ar-ge faaliyetlerine işlerlik ve süreklilik kazandırarak; girişimcilik kültürünün hakim olduğu bir atmosfer meydana getirerek; verimlilik ve üretkenlik artışı sağlayarak; ve strateji ve politika geliştirerek küresel rekabeti etkilediği belirtilmektedir. İkincisi, beşeri sermaye unsuru olarak eğitimin küresel rekabet ile ilişkisini analiz etmeyi amaçlayan çalışmalardır (Altay ve Pazarlıoğlu, 2007; Czajkowski, 2014; İlkay, 2019; Reda, 2011; Tijanic ve Obadic, 2015; Weresa, 2017). Bu grupta yer alan çalışmalarda eğitimin beşeri sermaye (nitelikli işgücü) ortaya koyup geliştirerek, beşeri sermaye stoğunu artırarak küresel rekabet gücünü artırdığı savunulmuştur. Son olarak üçüncü grupta yer alan çalışmalar ise doğrudan yükseköğretimin küresel rekabete etkisini veya ilişkisini uygulamaya dayalı olarak analiz etmeyi amaçlayan çalışmalardır (Kara, 2019; Krstić ve ark., 2020; Sart, 2018). Sart (2018) 138 dünya ülkesi üzerine yaptığı çalışmada, ülkelerin küresel rekabet edebilirliklerinin yükseköğrenim faaliyetlerinden etkilenip etkilenmediğini belirlemeye çalışmıştır. Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılarak yapılan analizler sonucunda yükseköğrenimde küresel rekabet edebilirlik düzeyinin artışına bağlı olarak ülkelerin küresel rekabet

edebilirlik düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Kara (2019) ulusal yükseköğretim başarısının ulusal rekabet ile ilişkisini 20 OECD ülkesi üzerine yaptığı panel veri analizi ile incelemiştir. Çalışmada ulusal yükseköğretim başarısı; (1) bilgi transfer yeteneği, (2) öğretim yeteneği, (3) araştırma yeteneği, (4) uluslararası görünüm ve (5) atıf yeteneği değişkenleri ile ortaya konulmuştur. Analiz sonucunda bilgi transfer yeteneği ile atıf yeteneğinin ulusal rekabet gücü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı; öğretim yeteneği, uluslararası görünüm ve araştırma yeteneğinin ise ulusal rekabet gücü üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Krstić ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada, yükseköğretim ile rekabet edebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişki analiz edilmiştir. AB üye ülkeleri ve aday ülkeleri üzerine yapılan korelasyon ve regresyon analizinde yükseköğretim ile rekabet edebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yükseköğretimin küresel rekabet ile ilişkisini analiz etmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma türlerinden olan korelasyonel modelde gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ve etkili ipuçlarını sağlayan önemli araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2020).

Veri Seti ve Hipotezler

Araştırmanın uygulama bölümünde analiz edilen seriler WEF, OECD, WB ve UNESCO'dan temin edilmiştir. Bu bağlamda 2004-2018 dönemi için veri temin edilebilen 18 OECD ülkesi (Türkiye, Avusturya, Belçika, Birleşik Krallık, Finlandiya, Norveç, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, İsveç, Estonya, İtalya, Letonya, İrlanda, Slovak Cumhuriyeti, İspanya, Portekiz ve Slovenya) kapsama alınarak bir panel veri seti oluşturulmuştur.

Yükseköğretimin küresel rekabet ile ilişkisini ortaya koymaya çalışan bu araştırma, yükseköğretime ilişkin her bir değişkenin küresel rekabet gücüne ilişkin Küresel Rekabet Edebilirlik Endeksi (kree) ile eşbütünsel bir ilişkinin olabileceği varsayımına dayanmaktadır. Analizlerde serilerin doğal logaritmik formları kullanılmıştır. Bu doğrultuda Tablo 8'de belirtilen hipotezler test edilme çalışılmıştır.

Tablo 7.

Yükseköğretim ve küresel rekabeti temsil eden değişkenlere ait bilgiler.

Kategori	Değişkenler	Kısaltma	Kaynak
Küresel Rekabet	Küresel Rekabet Edebilirlik Endeksi	kree	WEF
Yükseköğretim	25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfusun istihdam oranı	y-nüfus1	OECD
	25-64 yaş grubunda yükseköğrenim mezunu nüfusun işsizlik oranı	y-nüfus2	OECD
	25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfusun oranı	y-nüfus3	OECD
	Bilimsel ve teknik dergi makaleleri sayısı	y-makale	WB
	Eğitim programlarından mezun olanların oranı	y-program1	UNESCO
	Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik programlarından mezun olanların oranı	y-program2	UNESCO
	Sosyal bilimler, gazetecilik ve bilişim programlarından mezun olanların oranı	y-program3	UNESCO
	Bilgi ve iletişim teknolojileri programlarından mezun olanların oranı	y-program4	UNESCO
	İşletme, yönetim ve hukuk programlarından mezun olanların oranı	y-program5	UNESCO
	Sağlık ve refah programlarından mezun olanların oranı	y-program6	UNESCO
	Eğitim harcamaları (GSYİH'nin %'si olarak)	y-harcama	WB
	Ar-ge harcamaları (GSYİH'nin %'si olarak)	y-arge1	WB
	Ar-ge personeli sayısı (milyon kişi başına)	y-arge2	WB

Tablo 8.

Araştırmanın hipotezleri.

Hipotez 1: y-nüfus1 ile kree eşbütünlüktür.	Hipotez 8: y-program4 ile kree eşbütünlüktür.
Hipotez 2: y-nüfus2 ile kree eşbütünlüktür.	Hipotez 9: y-program5 ile kree eşbütünlüktür.
Hipotez 3: y-nüfus3 ile kree eşbütünlüktür.	Hipotez 10: y-program6 ile kree eşbütünlüktür.
Hipotez 4: y-makale ile kree eşbütünlüktür.	Hipotez 11: y-harcama ile kree eşbütünlüktür.
Hipotez 5: y-program1 ile kree eşbütünlüktür.	Hipotez 12: y-arge1 ile kree eşbütünlüktür.
Hipotez 6: y-program2 ile kree eşbütünlüktür.	Hipotez 13: y-arge2 ile kree eşbütünlüktür.
Hipotez 7: y-program3 ile kree eşbütünlüktür.	

Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında yer alan değişkenlere ilişkin verilerin analizi için ekonometrik bir yöntem olan Panel Eşbütünlüşme Analizi kullanılmıştır. Panel Eşbütünlüşme Analizi kapsamında ilk olarak her bir seri için yatay kesit bağımlılığı sınaması yapılmıştır. Bu sınamaya için Breusch ve Pagan LM (1980) testi kullanılmıştır. Bu test için aşağıda belirtilen (1) numaralı boş ve alternatif hipotezleri sınanmaktadır.

$$H_0: \rho_{ij} = \text{corr}(u_{it}, u_{jt}) = 0 \quad (i \neq j) \quad \text{ve} \quad H_1: \rho_{ij} = \text{corr}(u_{it}, u_{jt}) \neq 0 \quad (i \neq j) \quad (1)$$

İfade edilen hipotezlerdeki ρ_{ij} i. ve j. yatay kesit biriminin kalıntıları arasındaki korelasyon katsayılarını göstermektedir. Boş ya da temel hipotez yatay kesit birimleri arasında korelasyonun olmadığını gösterir. Alternatif hipotez ise yatay kesit bağımlılığını ifade eder. Breusch ve Pagan LM (1980) test istatistiğinin hesaplanmasında kullanılan formül ise aşağıda verilmiştir (2).

$$LM = T \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \widehat{\rho}_{ij}^2 \quad (2)$$

Panel eşbütünlüşmeye yönelik analizlerden önce serilerin eğitim heterojenliği sınamasının yapılması ve eğer serilerde yatay kesit bağımlılığı tespit edilmiş ise bu serilerin durağan olup olmadıkları test edilmelidir. Bu doğrultuda, analizin ikinci aşamasında eğitim heterojenliği sınaması yapılmıştır. Bunun için Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen test istatistiğinden yararlanılmıştır. Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından yapılan heterojenlik sınamalarında büyük ve küçük örneklem için farklı test parametreleri kullanılmıştır. Büyük örneklem söz konusu olduğunda () olarak tanımlanan test parametresi, küçük örneklem söz konusu olduğunda ise () olarak tanımlanan test parametresi kullanılmıştır. Pesaran ve Yamagata (2008) eğitim heterojenliği testine ilişkin hipotez tanımlamaları (3) numarada, () ve () test istatistiklerinin hesaplamaları ise (4) numaralı denklemde verilmiştir.



$$H_0: \beta_i = \beta \text{ tüm } i \text{ ler için ve } H_1: \beta_i \neq \beta_j \quad (3)$$

$$\hat{\Delta} = \sqrt{N} \left(\frac{N^{-1} \hat{S} - k}{\sqrt{2k}} \right) \text{ ve } \tilde{\Delta}_{adj} = \sqrt{N} \left(\frac{N^{-1} \hat{S} - E(\tilde{Z}_{iT})}{\sqrt{Var(\tilde{Z}_{iT})}} \right) \quad (4)$$

Üçüncü aşamada, uygulamanın birinci aşamada her bir değişkene ait serilerde yatay kesit bağımlılığı tespit edildiğinden, Pesaran (2007) tarafından geliştirilen ve ikinci nesil panel birim kök testlerinden olan CADF testi ile birim kök sınaması yapılmıştır. CADF testinin hem $N \rightarrow \infty$ hem de $T > N$ ve $N > T$ durumlarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Testin temel aldığı denklem aşağıdaki (5) numaralı kısımda gösterilen ADF denklemdir. Bu test ilgili panel setinde yer alan tüm seriler için ortak ve her bir seri için ayrı ayrı tanımlanan seriye özgü iki farklı kısımdan oluşan bir hata terimi tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu test yatay kesit bağımlılığı altında mekânsal korelasyonu da dikkate almaktadır (Bozkurt ve Pekmezci, 2015). Hata terimi tanımlaması (6) numaralı denklemde gösterilmiştir.

$$\Delta Y_{i,t} = \alpha_i + \beta_i Y_{i,t-1} + \delta_{i,t} + \sum_{j=1}^{p_i} \phi_{i,j} \Delta Y_{i,t-j} + u_{i,t} \quad (5)$$

$$u_{i,t} = \lambda_i f_t + \varepsilon_{i,t}; \quad t = 1, 2, \dots, T \text{ ve } i = 1, 2, \dots, N \quad (6)$$

Yukarıda yer alan (6) numaralı denklemdeki λ_i ifadesi her bir kesite ait zaman etkisini, f_t ifadesi tüm kesitler için ortak gözlenemeyen, durağan zaman etkisini, v değeri ise her bir kesite ait hata terimini göstermektedir. λ_i ifadesi ayrıca çok ve kriz gibi dışsal faktörlerin varlığında her bir kesit için bu dışsal faktörlerin etkilerinin farklı olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan $\varepsilon_{i,t}$ ifadesi ile gösterilen hata terimi ise özdeş dağılmakta ve kesitten kesite farklılık göstermektedir (Bozkurt, 2013). CADF testi kapsamında kullanılan boş ve alternatif hipotezler ise aşağıda yer alan (7) numaralı eşitlikte ifade edildiği gibidir.

$$H_0^i: \beta_i = 0; \quad H_1^i: \beta_i < 0 \text{ ve } i = 1, 2, \dots, N \quad (7)$$

CADF testi, her bir kesit için ayrı ayrı hesaplanan β katsayılarına ait t değerleri kritik değerlerle karşılaştırmak suretiyle gerçekleştirilmektedir. Bu testte, (8) numaralı kısımda gösterilen ADF denklemleri kullanılmaktadır. $N \rightarrow \infty$ durumu söz konusu olduğunda EKK ile tahmin edilen bu denklemde, her bir kesitin durağanlık durumu (durağan veya durağan olmadığı) belirlenmeye çalışılmaktadır (Bozkurt ve Yanardağ, 2017). Her bir kesit için ayrı ayrı hesaplanan β katsayılarına ait t değerleri ise (9) numaralı eşitlikte belirtilen formül kullanılarak hesaplanmaktadır.

$$\Delta Y_{i,t} = \alpha_i + \beta_i Y_{i,t-1} + \sum_{j=1}^{p_i} c_{i,j} \Delta Y_{i,t-j} + d_i t + h_i \bar{y}_{i-1} + \sum_{j=0}^{p_i} \eta_{i,j} \Delta \bar{y}_{i,t-j} + \varepsilon_{i,t} \quad (8)$$

$$t_i = \frac{\hat{\beta}_i}{\text{Sh}t(\beta_i)} = \text{CADF}_i \quad (9)$$

Dördüncü aşamada panel veri eşbütünleşme analizi yapılmıştır. Panel veri ekonometrisinde kullanılan eşbütünleşme testleri, “H0: Eşbütünleşme yoktur.” hipotezini sınyarak gerçekleştirilir. Bu testleri beş farklı grupta ele alıp incelemek mümkündür. Bunlar; (1) Kao’nun (1999) geliştirdiği DF ve ADF tipi testler, (2) artuklara dayalı LM testleri, (3) olabilirliğe dayalı testler, (4) Pedroni (1999, 2004) tarafından geliştirilen testler ve (5) Westerlund (2007) eşbütünleşme testidir (Balmumcu ve Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Balmumcu, 2018; Pekmezci ve Bozkurt, 2021).

Bu çalışmada, eşbütünleşme analizi kapsamında Westerlund (2007) eşbütünleşme testi kullanılmıştır. Westerlund (2007), Pedroni’nin eşbütünleşme testlerindeki eksiklikleri gidermeye çalışmıştır. (10) numaralı denklemde gösterildiği üzere, Westerlund (2007) eşbütünleşme testi hata düzeltme modeline dayalıdır.

$$\Delta Y_{i,t} = \delta_i d_t + \alpha_i Y_{i,t-1} \lambda_i x_{i,t-1} + \sum_{j=1}^{p_i} \alpha_{i,j} \Delta Y_{i,t-j} + \sum_{j=0}^{p_i} \lambda_{i,j} \Delta x_{i,t-j} + e_{i,t} \quad (10)$$

Westerlund (2007) eşbütünleşme testi ile ilgili olarak, tüm yatay kesitler için “Eşbütünleşme yoktur.” boş hipotezi altında dört temel istatistik önerilmektedir. Bu doğrultuda, ilk olarak grup ortalama istatistikleri hesaplanmıştır. [(11) ve (12) numaralı eşitlikler] (Balmumcu ve Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Yanardağ, 2017; Bozkurt ve Pekmezci, 2018; Pekmezci ve Bozkurt, 2019).

$$G_\tau = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \frac{\alpha_i}{st(\alpha_i)} \sim N(0,1) \quad (11)$$

$$G_\alpha = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \frac{T \alpha_i}{\alpha_i(1)} \sim N(0,1) \quad (12)$$

İkinci olarak aşağıda yer alan hata düzeltme denklemleri EKK ile tahmin edilmiş ve panel istatistikleri hesaplanmıştır. [(13) numaralı denklem] (Göktaş ve ark., 2019).

$$\Delta Y_{i,t} = \delta_i d_t + \lambda_i x_{i,t-1} + \sum_{j=1}^{p_i} \alpha_{i,j} \Delta Y_{i,t-j} + \sum_{j=0}^{p_i} \lambda_{i,j} \Delta x_{i,t-j} + e_{i,t} \quad (13)$$

$$Y_{i,t-1} = \delta_i d_t + \lambda_i x_{i,t-1} + \sum_{j=1}^{p_i} \alpha_{i,j} \Delta Y_{i,t-j} + \sum_{j=0}^{p_i} \lambda_{i,j} \Delta x_{i,t-j} + \varepsilon_{i,t}$$

Üçüncü olarak hata düzeltme dekleminin tahmininden sonra, (14) numaralı eşitlikte verilen hata düzeltme katsayısı ve (15) numaralı eşitlikte verilen hata düzeltme katsayısının standart hatası hesaplanmıştır (Bozkurt ve ark., 2021; Göktaş ve ark., 2019).

$$\alpha_i = \left[\sum_{i=1}^N \sum_{t=2}^T \tilde{Y}_{i,t-1}^2 \right]^{-1} \sum_{i=1}^N \sum_{t=2}^T \frac{1}{\alpha_i(1)} \tilde{Y}_{i,t-1} \Delta \tilde{Y}_{i,t} \quad (14)$$

$$st(\alpha_i) = \left[(\hat{S}_N^2) \sum_{i=1}^N \sum_{t=2}^T \tilde{Y}_{i,t-1}^2 \right]^{-1/2} \quad (15)$$

Son olarak, “Bütün yatay kesitler için eşbütünlük yoktur.” boş hipotezi altında (16) ve (17) numaralı eşitliklerde gösterilen panel eşbütünlük istatistikleri hesaplanmıştır (Göktaş ve ark., 2019).

$$P_{\tau} = \frac{\alpha}{st(\alpha)} \sim N(0,1) \quad (16)$$

$$P_{\alpha} = T\alpha \sim N(0,1) \quad (17)$$

Panel eşbütünlük analizleri sonucunda söz konusu değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin tespiti neticesinde kısa ve uzun dönemli ilişkiler çeşitli yöntemlerle tahmin edilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntemler ise Philips ve Moon (2000) ile Pedroni (2000) tarafından geliştirilen Tam Değiştirilmiş En Küçük Kareler Yöntemi (FMOLS), Stock ve Watson (1993) tarafından geliştirilen Panel Dinamik En Küçük Kareler Yöntemi (PDOLS), Pesaran, Shin ve Smith (1999) tarafından geliştirilen Havuzlanmış Ortalama Grup Tahmincisi (PMGE), Pesaran ve Smith (1995) tarafından geliştirilen Ortalama Grup Tahmincisi (MGE) ve Dinamik Sabit Etkiler Tahmincisi (DFE)'dir. FMOLS ve PDOLS yöntemleri sadece uzun dönem parametrelerini tahmin ederken; PDOLS, PMGE, MGE ve DFE yöntemleri hem kısa hem de uzun dönem parametrelerini tahmin edebilmektedir. Bu çalışmada analizin son olarak beşinci aşamasında hem kısa hem de uzun dönem parametrelerini tahmin imkânı sunan MGE yöntemi uygulanmıştır.

Uygulama Sonuçları

Araştırmanın uygulama kısmında öncelikle serilere ait açıklayıcı istatistiklere bakılmıştır. Ardından verilerin analizine ilişkin uygulanan testlerin sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur. ■ Tablo 9'da serilere ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

■ Tablo 9.

Serilere ilişkin tanımlayıcı istatistikler.

Değişkenler	Gözlem Sayısı	Ortalama	Standart Hata	Minimum	Maksimum
kree	270	1.5765	0.099572	1.30293	1.78339
y-nüfus1	270	4.43051	0.043951	4.29796	4.50557
y-nüfus2	270	1.39878	0.496341	0.131028	2.70136
y-nüfus3	270	3.28855	0.379372	2.26696	3.8489
y-makale	270	9.226658	1.215286	5.685483	11.50908
y-program1	270	2.343488	0.3728061	1.19274	3.105226
y-program2	270	3.114864	0.2055832	2.42934	3.470371
y-program3	270	2.209086	0.2651274	1.464731	2.702336
y-program4	270	1.216161	0.4602996	-0.0854272	2.090977
y-program5	270	3.119617	0.270554	2.590452	3.807478
y-program6	270	2.635244	0.4296101	1.35642	3.360041
y-harcama	270	1.645926	0.2443521	0.7793249	2.147048
y-arge1	270	0.4112817	0.5271656	-0.9159658	1.321444
y-arge2	270	8.100299	0.539144	6.225623	8.995399

Serilerin yatay kesit bağımlılığı sınaması için yapılan Breusch ve Pagan LM (1980) Testi İstatistiği sonuçları ■ Tablo 10'de verilmiştir.

■ Tablo 10.

Yatay kesit bağımlılığı test sonuçları.

Değişkenler	Breusch ve Pagan LM Test İstatistiği	Olasılık Değeri
kree	1466.52	0.0000
y-nüfus1	1148.63	0.0000
y-nüfus2	955.24	0.0000
y-nüfus3	1766.92	0.0000
y-makale	1837.79	0.0000
y-program1	835.14	0.0000
y-program2	1009.04	0.0000
y-program3	518.51	0.0000
y-program4	709.80	0.0000
y-program5	1060.28	0.0000
y-program6	1388.61	0.0000
y-harcama	1211.11	0.0000
y-arge1	1624.77	0.0000
y-arge2	1695.07	0.0000

■ Tablo 10 incelendiğinde, test istatistiğinden elde edilen olasılık düzeyinin her bir seri için %1 anlamlılık düzeyinden düşük olduğu ve dolayısıyla bütün serilerde yatay kesit bağımlılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci aşamada eğim heterojenliği sınaması yapılmıştır. Bunun için her bir seride eğim homojenliğinin olduğu varsayımı üzerine kurulan, Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen test istatistiğinden yararlanılmıştır. Sonuçlar ■ Tablo 11'de sunulmuştur.



■ Tablo 11.

Eğim heterojenliği test sonuçları.

Değişkenler		Değer
kree ve y-nüfus1 için	$\sim\Delta$	2.599***
	$\sim\Delta$ adj	2.875***
kree ve y-nüfus2 için	$\sim\Delta$	2.542***
	$\sim\Delta$ adj	2.812***
kree ve y-nüfus3 için	$\sim\Delta$	2.527***
	$\sim\Delta$ adj	2.796***
kree ve y-makale için	$\sim\Delta$	2.078**
	$\sim\Delta$ adj	2.299**
kree ve y-program1 için	$\sim\Delta$	2.200**
	$\sim\Delta$ adj	2.434**
kree ve y-program2 için	$\sim\Delta$	2.680***
	$\sim\Delta$ adj	2.965***
kree ve y-program3 için	$\sim\Delta$	2.827***
	$\sim\Delta$ adj	3.127***
kree ve y-program4 için	$\sim\Delta$	2.568***
	$\sim\Delta$ adj	2.840***
kree ve y-program5 için	$\sim\Delta$	2.052**
	$\sim\Delta$ adj	2.270**
kree ve y-program6 için	$\sim\Delta$	2.124**
	$\sim\Delta$ adj	2.350**
kree ve y-harcama için	$\sim\Delta$	2.430***
	$\sim\Delta$ adj	2.688***
kree ve y-arge1 için	$\sim\Delta$	2.892***
	$\sim\Delta$ adj	3.199***
kree ve y-arge2 için	$\sim\Delta$	3.028***
	$\sim\Delta$ adj	3.350***

Not: *** %1 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir. ** %5 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

■ Tablo 11 incelendiğinde, değişkenlere ait ikili serilerin (kree ve y-nüfus1; kree ve y-nüfus2; kree ve y-nüfus3; kree ve y-makale; kree ve y-program1; kree ve y-program2; kree ve y-program3; kree ve y-program4; kree ve y-program5; kree ve y-program6; kree ve y-harcama; kree ve y-arge1; kree ve y-arge2) eğitim homojenliğinin olduğu varsayımına dayanan temel hipotezi reddettiği görülmektedir. Bu, modelin eğiminin heterojen olduğu anlamına gelmektedir.

Üçüncü aşamada, serilerde yatay kesit bağımlılığının olduğu tespit edildiğinden, Pesaran (2007) tarafından geliştirilen CADF Testi ile birim kök sınaması yapılmıştır. Sonuçlar ■ Tablo 12'de sunulmuştur.

■ Tablo 12.

CADF birim kök testi sonuçları.

Değişkenler		Z[t-bar]	Olasılık Değeri
kree	Düzye	-1.024	0.152
	Bir Farkta	10.056	0.000
y-nüfus1	Düzye	-1.831	0.033
	Bir Farkta	-7.792	0.000
y-nüfus2	Düzye	1.053	0.852
	Bir Farkta	9.921	0.000
y-nüfus3	Düzye	-3.291	0.000
	Düzye	-2.132	0.017
y-makale	Bir Farkta	-12.823	0.000
	Düzye	-3.366	0.000
y-program1	Düzye	-2.098	0.018
	Bir Farkta	-11.896	0.000
y-program2	Düzye	-2.031	0.021
	Bir Farkta	-9.695	0.000
y-program3	Düzye	0.429	0.666
	Bir Farkta	10.866	0.000
y-program4	Düzye	0.043	0.517
	Bir Farkta	9.329	0.000
y-program5	Düzye	-1.096	0.136
	Bir Farkta	11.572	0.000
y-harcama	Düzye	-1.427	0.077
	Bir Farkta	10.960	0.000
y-arge1	Düzye	1.347	0.911
	Bir Farkta	10.745	0.000
y-arge2	Düzye	0.223	0.588
	Bir Farkta	12.532	0.000

■ Tablo 12 incelendiğinde, y-nüfus3 ve y-program1 değişkenlerine ait serilerin %1 anlamlılık düzeyinde düzye durağan oldukları; kree, y-nüfus1, y-nüfus2, y-makale, y-program2, y-program3, y-program4, y-program5, y-program6, y-harcama, y-arge1 ve y-arge2 değişkenlerine ait serilerin ise durağan olmadıkları fakat bir farktaki yeni değerleri ile %1 anlamlılık düzeyinde durağanlaştıkları görülmektedir.

Dördüncü aşamada değişkenler arasında uzun dönemde eşbütünleşme ilişkisinin olup olmadığını ortaya koymak için Westerlund (2007) tarafından geliştirilen Panel Eşbütünleşme Testi kullanılmıştır. Sonuçlar ■ Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.
Westerlund panel eşbütünlük test istatistiği sonuçları.

Değişkenler	Test	Değer	Z-Değeri	Olasılık Değeri
kree ve y-nüfus1 için	G_t	-24.443	-108.089	0.000
	G_a	-14.197	-5.477	0.000
	P_t	-25.861	wv-19.353	0.000
	P_a	-20.330	v-14.770	0.000
kree ve y-nüfus2 için	G_t	-30.381	-136.424	0.000
	G_a	-9.862	-2.083	0.019
	P_t	-18.366	-11.954	0.000
	P_a	-23.762	-17.944	0.000
kree ve y-nüfus3 için	G_t	-23.636	-104.236	0.000
	G_a	-10.608	-2.667	0.004
	P_t	-17.700	-11.297	0.000
	P_a	-5.673	-1.218	0.112
kree ve y-makale için	G_t	-135.671	-638.884	0.000
	G_a	-9.372	-1.700	0.045
	P_t	-12.406	-6.074	0.000
	P_a	-16.146	-10.901	0.000
kree ve y-program1 için	G_t	-8.146	-30.315	0.000
	G_a	-5.030	1.700	0.956
	P_t	-20.078	-13.644	0.000
	P_a	-25.077	-19.159	0.000
kree ve y-program2 için	G_t	-7.709	-28.233	0.000
	G_a	-16.797	-7.513	0.000
	P_t	-32.636	-26.041	0.000
	P_a	-29.614	-23.355	0.000
kree ve y-program3 için	G_t	-33.160	-149.690	0.000
	G_a	-10.788	-2.808	0.000
	P_t	-15.553	-9.177	0.000
	P_a	-20.698	-15.111	0.000
kree ve y-program4 için	G_t	-74.384	-346.414	0.000
	G_a	-8.806	-1.256	0.105
	P_t	-13.424	-7.075	0.000
	P_a	-19.053	-13.590	0.000
kree ve y-program5 için	G_t	-36.143	-163.924	0.000
	G_a	-15.399	-6.418	0.000
	P_t	-10.571	-4.259	0.000
	P_a	-22.701	-16.963	0.000



kree ve y-program6 için	G_t	-56.016	-258.761	0.000
	G_a	-14.256	-5.523	0.000
	P_t	-17.630	-11.227	0.000
	P_a	-12.635	-7.655	0.000
kree ve y-harcama için	G_t	-27.682	-123.546	0.000
	G_a	-12.066	-3.809	0.000
	P_t	-27.593	-21.063	0.000
	P_a	-20.466	-14.896	0.000
kree ve y-arge1 için	G_t	-79.560	-371.115	0.000
	G_a	-11.130	-3.075	0.001
	P_t	-4.814	1.424	0.923
	P_a	-10.370	-5.561	0.000
kree ve y-arge2 için	G_t	-18.836	-81.333	0.000
	G_a	-12.745	-4.340	0.000
	P_t	-14.490	-8.128	0.000
	P_a	-17.910	-12.533	0.000

Durağan olmayan kree ve y-nüfus1, kree ve y-nüfus2, kree ve y-makale, kree ve y-program2, kree ve y-program3, kree ve y-program4, kree ve y-program5, kree ve y-program6, kree ve y-harcama, kree ve y-arge1 ile kree ve y-arge2 değişkenlerinin bir farktaki yeni serileri üzerinden; durağan olmayan kree değişkeninin bir farktaki ve durağan olan y-nüfus3 değişkeni ile durağan olmayan kree değişkeninin bir farktaki ve durağan olan y-program1 değişkeni üzerinden ikili değişkenler arasındaki eşbütünleşme ilişkisini test etmek için Westerlund Panel Eşbütünleşme Testi uygulanmıştır. Testin boş hipotezi “Eşbütünleşme yoktur.” olarak oluşturulmuştur. Test sonuçlarının sunulduğu Tablo 13 incelendiğinde, her ikili değişken arasında eşbütünleşme ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Uygulamanın son aşamasında ise, panel eşbütünleşme analizleri sonucunda söz konusu değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki tespit edildiği için kısa ve uzun dönemli ilişkiler MGE yöntemiyle tahmin edilmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14 incelendiğinde:

y-nüfus1 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı (%100’ü) bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-nüfus1 değişkeninin kısa ve uzun dönem parametresi anlamlıdır. Kısa dönemde y-nüfus1 değişkenindeki %1’lik bir artış kree değişkenini %0,411 oranında azaltmaktadır. Uzun dönemde ise y-nüfus1 değişkenindeki %1’lik bir artış kree değişkenini %0,792 oranında artırmaktadır.

Tablo 14.

MGE’ye göre kısa ve uzun dönem parametreleri (bağımlı değişken: kree).

Bağımsız Değişkenler		Parametreler (MGE)
y-nüfus1	Hata Düzeltme (ec)	-1.092***
	Kısa Dönem	-0.411**
	Uzun Dönem	0.792***
y-nüfus2	Hata Düzeltme (ec)	-1.083***
	Kısa Dönem	-0.041***
	Uzun Dönem	-0.002
y-nüfus3	Hata Düzeltme (ec)	-1.148***
	Kısa Dönem	-0.139
	Uzun Dönem	0.078***
y-makale	Hata Düzeltme (ec)	-1.103***
	Kısa Dönem	-0.068
	Uzun Dönem	-0.143**
y-program1	Hata Düzeltme (ec)	-1.132***
	Kısa Dönem	0.057
	Uzun Dönem	-0.003
y-program2	Hata Düzeltme (ec)	-1.013***
	Kısa Dönem	-0.054
	Uzun Dönem	0.022
y-program3	Hata Düzeltme (ec)	-0.994***
	Kısa Dönem	0.027
	Uzun Dönem	-0.061
y-program4	Hata Düzeltme (ec)	-1.102***
	Kısa Dönem	0.0102
	Uzun Dönem	0.029**

y-program5	Hata Düzeltme (ec)	-1.076***
	Kısa Dönem	0.011
	Uzun Dönem	-0.007
y-program6	Hata Düzeltme (ec)	-1.050***
	Kısa Dönem	0.012
	Uzun Dönem	-0.016
y-harcama	Hata Düzeltme (ec)	-1.056***
	Kısa Dönem	0.059
	Uzun Dönem	0.008
y-arge1	Hata Düzeltme (ec)	-1.065***
	Kısa Dönem	0.004
	Uzun Dönem	0.005
y-arge2	Hata Düzeltme (ec)	-1.087***
	Kısa Dönem	0.045
	Uzun Dönem	0.045

y-nüfus2 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-nüfus2 değişkeninin kısa dönem parametresi anlamlı iken uzun dönem parametresi anlamsızdır. Kısa dönemde y-nüfus2 değişkenindeki %1'lik bir artış kree değişkenini %0,041 oranında azaltmaktadır.

y-nüfus3 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-nüfus3 değişkeninin uzun dönem parametresi anlamlı iken kısa dönem parametresi anlamsızdır. Uzun dönemde y-nüfus3 değişkenindeki %1'lik bir artış kree değişkenini %0,078 oranında artırmaktadır.

y-makale değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-makale değişkeninin uzun dönem parametresi anlamlı iken kısa dönem parametresi anlamsızdır. Uzun dönemde y-makale değişkenindeki %1'lik bir artış kree değişkenini %0,143 oranında azaltmaktadır.

y-program1 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir

sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-program1 değişkeninin kısa ve uzun dönem parametrelerine bakıldığında ise anlamlı olmadığı görülmektedir.

y-program2 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-program2 değişkeninin kısa ve uzun dönem parametrelerine bakıldığında ise anlamlı olmadığı görülmektedir.

y-program3 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin %99,4'ü bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-program3 değişkeninin kısa ve uzun dönem parametreleri anlamsızdır.

y-program4 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-program4 değişkeninin kısa dönem parametresi anlamsızken uzun dönem parametresi anlamlıdır. Uzun dönemde y-program4 değişkenindeki %1'lik bir artış kree değişkenini %0,029 oranında artırmaktadır.

y-program5 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-program5 değişkeninin kısa ve uzun dönem parametreleri anlamsızdır.

y-program6 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-program6 değişkeninin kısa ve uzun dönem parametreleri anlamsızdır.

y-harcama değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki



değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-harcama değişkeninin kısa ve uzun dönem parametreleri anlamsızdır.

y-arge1 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-arge1 değişkeninin kısa ve uzun dönem parametreleri anlamsızdır.

y-arge2 değişkenine ait MGE tahminine bakıldığında hata düzeltme parametresinin negatif ve %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Buna göre bir dönemde oluşan dengesizliklerin tamamı bir sonraki dönemde düzelmekte ve uzun dönem dengesine ulaşılmaktadır. Ayrıca y-arge2 değişkeninin kısa ve uzun dönem parametreleri anlamsızdır.

Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretim kurumları 21. yüzyılın hızla değişen ve gelişen dünyasında ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi dinamikleri harekete geçirerek değişimin ve gelişimin itici gücü olmuştur. Bu doğrultuda yükseköğretim beşeri sermaye ortaya koyup geliştirmede; disiplinlerarası eğitim ve araştırma anlayışıyla nitelikli bilimsel bilgiler ortaya koymada; bilgi-teknoloji-inovasyon zincirindeki bütünlüğü yakalamada; katma değeri yüksek ürün ve hizmet ortaya koymada; verimlilik ve üretkenlik artışı sağlamada; ar-ge faaliyetlerini geliştirmede; girişimcilik kültürünün gelişmesi ve topluma yerleşmesini sağlamada; yerel, bölgesel ve küresel ölçekteki tüm paydaşlarla (sanayi-ticaret-iş dünyası, sivil toplum kuruluşları, kamu-özel kurumlar vb.) ilişkileri geliştirerek ekonomik ve sosyal sermayeyi artırmada; çeşitliliği ve karmaşıklığı her geçen gün artan yerel, bölgesel ve küresel ölçekteki ekonomik, ekolojik, sosyal, kültürel ve siyasi problemlere karşı rasyonel strateji, politika ve çözümler ortaya koymada; orta gelir tuzağını aşmada; sürdürülebilir ekonomik büyüme ve kalkınmayı yakalamada; ve küresel rekabette güç ve başarı elde etmede birçok önemli rolü yerine getirerek günümüz dünyasının başaktörü haline gelmiştir.

Yükseköğretim beşeri sermaye geliştirerek; bilgi, teknoloji ve inovasyon ortaya koyarak; ar-ge faaliyetlerine işlerlik kazandırarak; girişimciliğin toplumsal alana yayılmasını sağlayarak; rasyonel politika, strateji ve uygulamalar geliştirerek; verimliliği ve üretkenliği artırarak küresel rekabeti birçok yönden etkileyip şekillendirmektedir. Ancak yükseköğretimin küresel rekabete etkisi veya ilişkisi ile ilgili literatür oldukça sınırlı kalmıştır. Sınırlı literatüre katkı

sağlayacağı düşünülen bu çalışmada, yükseköğretimin küresel rekabet ile ilişkisi Westerlund Panel Eşbütünlük Testi kullanılarak analiz edilmiştir. 2004-2018 dönemini kapsayan çalışmada Türkiye'nin de dahil olduğu 18 OECD ülkesi için bir panel veri seti oluşturulmuştur. Uygulama sonucunda yükseköğretime ait değişkenlerin küresel rekabet edebilirlik gücüne ait kree değişkeni ile uzun dönemde eşbütünlük bir ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir.

Uygulamadan elde edilen sonuçlar, küresel rekabet ortamında güç elde etmek isteyen OECD ülkelerinin yükseköğretim faktörünü göz önünde bulundurmaları ve bu doğrultuda yükseköğretim faaliyetlerini niteliksel ve niceliksel olarak geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda meydana getirecekleri yenilikçi, dinamik, girişimci ve etkin yükseköğretim kurumları aracılığıyla beceri yoğun alanlarda nitelikli insan gücünü meydana getirip niteliğine uygun işlerde istihdam ederek; katma değeri yüksek bilgiyi üretip etkili teknoloji ve inovasyonlara dönüşümünü sağlayarak; ar-ge faaliyetlerinin güçlü ve kesintisiz bir şekilde devam etmesini sağlayarak; girişimciliğin toplumsal zemine yerleşmesi ve kültür halini almasını sağlayarak; değişimin baş döndürücü hızla ulaştığı günümüzde değişim sürecinin bugünü ve yarını doğru okuyarak; çeşitliliği ve karmaşıklığı her geçen gün artan ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ve ekolojik problemlere karşı rasyonel strateji, politika ve uygulamaları devreye koyarak; mevcut kaynakların sınırsız olmadığı gerçeğinin farkındalığıyla kaynakları etkin bir şekilde yönetip verimlilik ve üretkenlik artışı meydana getirerek küresel rekabet edebilirlik gücü elde etmelerinin yolu açılabilir.

Türkiye İçin Öneriler

Türkiye, diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında;

- 25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfus oranında (20,78) sondan ikinci sırada,
- 25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfusun istihdam oranında (74,33) son sırada,
- 25-64 yaş grubunda yükseköğrenim görmüş nüfusun işsizlik oranında (9,84) ilk sırada,
- Bilimsel ve teknik dergi makaleleri sayısının nüfusa oranında (0,41) son sırada,
- Eğitim harcamalarında (GSYİH'nin %'si olarak) (4,2) sondan beşinci sırada,
- Yükseköğretim harcamalarında (GSYİH'nin %'si olarak) (0,84) sondan dördüncü sırada,
- Ar-Ge harcamalarında (GSYİH'nin %'si olarak) (0,96) sondan üçüncü sırada,
- Yükseköğretim tarafından gerçekleştirilen ar-ge harcamalarında (GSYİH'nin %'si olarak) (0,32) sondan beşinci sırada,
- Ar-Ge personeli sayısında (milyon kişi başına) (1.379) son sırada,
- Küresel rekabet edebilirlik gücü sıralamasında (61) son sırada olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, OECD ülkelerinde yükseköğretimin küresel rekabet ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda küresel rekabette güç elde etme çabası içinde bulunan Türkiye için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve toplumsal hizmet işlevlerini bir bütün olarak yerine getirecek olan girişimci, yenilikçi, etkin ve nitelikli yükseköğretim kurumlarının sayısı artırılmalıdır.
2. Niteliği niceliğe feda etmeyecek bir anlayışla yükseköğretimde okullaşma oranı artırılmalıdır. Bu doğrultuda yükseköğrenim görmüş nüfus arz-talep dengesi gözetilerek artırılmalı ve niteliğe/uzmanlığa uygun olan işlerde istihdam edilmelidir.
3. Eğitimde, öğretimde veya istihdamda olmayan nüfus ülke ihtiyaçları doğrultusunda gerekli bilgi, beceri ve yetenekler kazandırılarak yetiştirilmeli ve üretim sürecine dahil edilmelidir.
4. Nitelikli işgücünün yetiştirilmesi kadar ülke içinde tutulabilmesi de önemlidir. Bu doğrultuda gerekli cazip koşullar ve imkanlar sağlanarak nitelikli işgücü göçü (beşeri sermaye) engellenmelidir.
5. Beşeri sermaye göçünün nedenleri doğru bir şekilde tespit edilmeli, nitelikli insan gücü kaybının kısa-orta-uzun vadede meydana getireceği ekonomik ve sosyal sonuçlar doğru analiz edilmeli, tespitler ve analizler sonucu ortaya çıkan tablo doğru okunmalı ve bu doğrultuda gerekli somut adımlar atılmalıdır. Aksi halde Türkiye gelişmiş ülkelerin işgücü pazarına nitelikli eleman yetiştirmeye devam edecektir.
6. Beşeri sermayenin verimlilik ve üretkenlik düzeyini artırmak için eğitim ile birlikte sağlık faaliyetleri de güçlendirilmelidir. Zira bireylerin eğitim alabilmeleri; eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetenekleri edinebilmeleri; üretim sürecine aktif ve kesintisiz bir şekilde katılabilmeleri; ve sahip oldukları bilgileri ekonomik ve sosyal faydalara dönüştürebilmeleri sağlıklı olmalarına bağlıdır.
7. Yükseköğretim kurumlarının bilimsel araştırma altyapıları güçlendirilmelidir. Bu doğrultuda disiplinlerarası/çokdisiplinli/disiplinlerötesi eğitim ve araştırma anlayışıyla nitelikli bilimsel bilgiler üretilmelidir.
8. Nitelikli eğitim ve araştırma için yapılan harcamaların kısa vadede tüketim, uzun vadede yatırım niteliği taşıdığına farkındalığıyla eğitim ve araştırmaya ayrılan kaynaklar artırılmalı ve bu kaynaklar amacına uygun, etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
9. Ar-ge faaliyetleri güçlendirilmelidir. Bu doğrultuda gerek genel ar-ge faaliyetlerine gerekse yükseköğretim tarafından gerçekleştirilen ar-ge faaliyetlerine ayrılan kaynaklar artırılmalı ve ar-ge personeli sayısı çoğaltılmalıdır.
10. Yükseköğretim kurumlarına girişimci kimliği kazandırılmalıdır. Bu doğrultuda girişimciliğin topluma yerleşmesi, gelişmesi ve kültür halini alması sağlanmalıdır. Girişimci faaliyetlerde bulunan akademisyen, öğrenci ve bireyler; destekleyici teşvik programlar, vergi muafiyetleri ve yapısal düzenlemeler ile desteklenmelidir.
11. Yükseköğretim kurumlarının diğer toplumsal paydaşlarla iş birliği içine girmeleri ve toplumsal sorunların (ekonomik, ekolojik, sosyal, kültürel, siyasi vb.) çözümünde ortak hareket etmeleri sağlanmalıdır.
12. Yükseköğretim kurumlarının buldukları bölgenin potansiyelini (tarım, sanayi, ticaret, turizm vb.) ortaya çıkarıp geliştirmede öncü ve belirleyici bir rol almaları sağlanmalıdır.
13. Üniversite-sanayi-devlet etkin iş birliği ile akademik değeri (bilgi) ticari/ekonomik değere (katma değeri yüksek ürün, hizmet, teknoloji ve inovasyon) dönüştürecek mekanizmalar geliştirilmelidir. Bu doğrultuda teknoparkların, teknokentlerin, bilişim vadilerinin, teknoloji transfer merkezlerinin ve üniversite-sanayi ortak araştırma merkezlerinin sayısı artırılarak bilgi-teknoloji-inovasyon zincirindeki bütünlük yakalanmaya çalışılmalıdır.
14. İnovasyon güdümlü ekonomilerin (Güney Kore, Japonya, Singapur, Almanya, İngiltere, ABD gibi) nitelikli yükseköğretim kurumları iş birliği ile inovasyon bilincini nasıl oluşturdukları ve ulusal inovasyon sistemlerini nasıl geliştirdikleri araştırılmalıdır. Elde edilen sonuçlar ve ülke dinamikleri dikkate alınarak yükseköğretim kurumları iş birliği ile ulusal inovasyon bilinci ve sistemleri geliştirilip güçlendirilmelidir.
15. Yükseköğretim kurumlarının küresel değişim sürecini doğru okumaları, doğru öngörülerde bulunmaları ve bu doğrultuda ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilecek rasyonel strateji, politika ve uygulamaları devreye koymaları için öncü rol almaları sağlanmalıdır.

Böylece sürdürülebilir ekonomik büyüme ve kalkınma sürecini hızlandıran, orta gelir tuzağından kurtulma yolunda ilerleyen, toplumsal refah seviyesini yükselten ve dolayısıyla küresel rekabette güç sahibi olacak olan Türkiye'nin yolu açılabilir.



Kaynakça

- Aiginger, K. (1998). A framework for evaluating the dynamic competitiveness of countries. *Structural Change and Economic Dynamics*, 9(2), 159-188.
- Aktan, C. C. ve Vural, İ. Y. (2004). *Rekabet gücü ve rekabet stratejileri*. Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayınları.
- Altay, A. ve Pazarlıoğlu, M. V. (2007). Uluslararası rekabet gücünde beşeri sermaye: ekonometrik yaklaşım. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ. İ. B. F. Dergisi*, 12, 96-108.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. ve Rumbley E. L. (2010). *Trend in global higher education: Tracking an academic revolution*. Sense Publishers.
- Atık, İ. (2018). Nitelikli işgücü için etkin mesleki eğitim konusuna çözüm olarak fen, teknoloji, mühendislik, matematik (FTMM) eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 254-263.
- Ayten, A. M. ve Göver, İ. H. (2020). Değişen yükseköğretim sistemini sosyokültürel ve mekansal bağlamlarda yeniden düşünmek. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 141-152.
- Balmumcu, Ö. ve Bozkurt, K. (2020). Gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyüme ve cari işlemler dengesi üzerine bir panel veri analizi. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 292-307.
- Bauk, S. ve Jusufuric, J. (2014). Competitiveness in higher education in terms of the level of students' satisfaction with e-learning in blended environment. *Montenegrin Journal of Economics*, 10(1), 25-42.
- Bloom, D. E., Canning, D., Chan, K. ve Luca, D. L. (2014). Higher education and economic growth in africa. *International Journal of African Higher Education*, 1(1), 23-57.
- Bozkurt, K. (2013). Dışsal teknolojik şoklar ve ekonomik büyüme: gelişmekte olan ülkeler için ampirik bir analiz. *Uluslararası Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi (ESAM)*, 4(1), 47-70.
- Bozkurt, K. ve Balmumcu, Ö. (2018). Beşeri sermaye ve ekonomik büyüme: gelişmekte olan ülkeler için bir panel veri analiz. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, Prof. Dr. Harun Terzi Özel Sayısı, 391-405.
- Bozkurt, K. ve Pekmezci, A. (2015). Turizm talebi ve döviz kuru şokları: Türk turizm sektörü için ekonometrik bir analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(2), 91-105.
- Bozkurt, K. ve Pekmezci, A. (2018). Gelişmekte olan ülkelerde fikri ve sınai mülkiyet hakları (FSMH) ve ithalat: bir panel veri analizi. *Bülent Ecevit Üniversitesi Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(2), 505-516.
- Bozkurt, K. ve Yanardağ, M. Ö. (2017). Enerji tüketimi ve ekonomik büyüme: gelişmekte olan ülkeler için bir panel eşbütünleşme analizi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 194-213.
- Bozkurt, K., Tekin, H. A. ve Ergün, Z. C. (2021). An investigation of demand and exchange rate shocks in the tourism sector. *Applied Economics*, 29(86), 171-188.
- Breusch, T. S. ve Pagan, A. R. (1980). The lagrange multiplier test and its applications to model specification tests in econometrics. *The Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karademir, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Czajkowski, Z. (2014). Human capital and innovation determinants of competitiveness. In M. A. Weresa (Eds.), *Innovation, human capital and trade competitiveness: How are they connected and why do they matter?* (pp. 105-157). Springer.
- Dulupçu, M. A. (2001). *Küresel rekabet gücü: Türkiye üzerine bir değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2016). Üniversite anlayışındaki değişim: birinci nesil üniversiteden dördüncü nesil üniversiteye. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 21-52.
- Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the entrepreneurial university. *Social Science Information*, 52(3), 486-511.
- Etzkowitz, H. ve Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from national systems and mode 2 to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123.
- Fagerberg, J. (1988). International competitiveness. *The Economic Journal*, 98, 355-374.
- Göktaş, P., Pekmezci, A. ve Bozkurt, K. (2019). *Ekonometrik serilerde uzun dönem eşbütünleşme ve kısa dönem nedensellik-makroekonomik verilerle Eviews ve Stata uygulamaları*. Gazi Kitabevi.
- Günay, D. (2007). Yirmibirinci yüzyılda üniversite. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yüksek öğretim: global trendler – paradigmatik yönelimler içinde* (s. 77-88). Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- İlkay, S. Ç. (2019). *Beşeri sermaye ile uluslararası rekabet gücü arasındaki ilişki: Türkiye ve seçilmiş diğer G20 ülkeleri üzerine bir analiz* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- IMD. (2007). *World competitiveness yearbook 2007*. <https://www.abebooks.com/9782970051411/IMD-World-Competitiveness-Yearbook-2007-2970051419/plp>
- Kao, C. (1999). Spurious regression and residual-based tests for cointegration in panel data. *Journal of Econometrics*, 90(1), 1-44.
- Kara, K. (2019). *Ulusal yenilik, ulusal rekabet ve ulusal yükseköğretim başarı ilişkisi: panel veri analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Krstic, M., Filipe, J. A. ve Chavaglia, J. (2020). Higher education as a determinant of the competitiveness and sustainable development of an economy. *Sustainability*, 12(16), 6607. <https://doi.org/10.3390/su12166607>
- Martin, B. R. ve Etzkowitz, H. (2000). The origin and evolution of the university species. *Journal for Science and Technology Studies*, 13, 9-34.
- Odabaşı, Y. (2007). 21. yüzyılın üniversite modeli olarak girişimci üniversiteler. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yüksek öğretim: global trendler – paradigmatik yönelimler içinde* (s. 117-133). Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- OECD. (1996). *Globalisation and competitiveness: relevant indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/885511061376.pdf?expires=1673911202&id=id&acname=guest&checksum=7FE945D-83045CE8AB595AD28B567B672>
- OECD. (2021). *Education and training*. <https://stats.oecd.org/>
- OECD. (2022). *Population (indicator)*. <https://data.oecd.org/pop/population.htm>
- Okumuş, M. Y. (2021). *Yükseköğretimde değişim ve dönüşüm beklentileri öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Pedroni, P. (1999). Critical values for cointegration tests in heterogeneous panels with multiple regressors. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 61, 653-670.
- Pedroni, P. (2000). *Fully modified ols for heterogeneous cointegrated panels*. <https://web.williams.edu/Economics/wp/pedroniaie.pdf>
- Pedroni, P. (2004). Panel cointegration: asymptotic and finite sample properties of pooled time series tests with an application to the ppp hypothesis. *Econometric Theory*, 20(3), 597-625.

- Pekmezci, A. ve Bozkurt, K. (2019). Energy consumption and economic growth: An econometric analysis for OECD countries. In C. Aydın, ve B. Darici (Ed.), *Handbook of energy and environment policy* (pp. 55-70). Peter Lang.
- Pekmezci, A. ve Bozkurt, K. (2021). COVID-19 pandemisinin petrol fiyatları üzerine etkisinin ekonometrik bir analizi. G. Atasever (Ed.), *Pandemi sonrası ekonomik ve politik dönüşüm* içinde (s. 79-94). Gazi Kitabevi.
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2), 265-312.
- Pesaran, M. H. ve Smith, R. (1995). Estimation of long-run relationships from dynamic heterogeneous panels. *Journal of Econometrics*, 68, 79-114.
- Pesaran, M. H. ve Yamagata, T. (2008). Testing slope homogeneity in large panels. *Journal of Econometrics*, 142(1), 50-93.
- Pesaran, M. H., Shin, Y. ve Smith, R. (1999). Pooled mean group estimation of dynamic heterogeneous panels. *Journal of the American Statistical Association*, 94, 621-634.
- Philips, P. C. ve Moon, H. (2000). Nonstationary panel data analysis: an overview of some recent developments. *Econometric Reviews*, 19(3), 263-286.
- Porter, M. E. (1990). The competitive advantage of notions. *Harvard Business Review*, No. 90211, 71-91.
- Ranga, M. ve Etzkowitz, H. (2013). Triple helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. *Industry and Higher Education*, 27(4), 237-262.
- Reda, M. (2011). Education, innovation and labor: obstacles to Egypt's competitiveness? *AlmaLaure Working Papers*, No. 18, 1-37.
- Şahin, M. ve Alkan, R. M. (2016). Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin genişleyen rolleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 297-307.
- Sart, G. (2018). *OECD ülkelerinde küresel rekabet gücü ve yüksek öğrenimin rolü*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stock, J. ve Watson, M. (1993). A simple estimator of cointegrating vectors in higher order integrated systems. *Econometrica*, 61(4), 783-820.
- Tijanic, L. ve Obadic, A. (2015). Can we boost the competitiveness of the European Union through reducing regional inequalities in human capital? *Engineering Economics*, 26(3), 295-305.
- UNESCO. (2021a). *Education*. <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO. (2021b). *Science, technology and innovation*. <http://data.uis.unesco.org>
- WB. (2021a). *DataBank (Education statistics)*. <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5e-all-indicators>
- WB. (2021b). *Research and development*. <https://data.worldbank.org/indicator/>
- WB. (2021c). *Scientific and technical journal articles*. <https://data.worldbank.org/indicator/>
- WEF. (2018). *The global competitiveness report 2018*. <https://www3.weforum.org/docs/GCR2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2018.pdf>
- WEF. (2021). *Reports*. <https://www.weforum.org/reports>
- Werese, M. A. (2017). *Innovation, human capital and competitiveness in Central and Eastern Europe with regard to the challenges of a digital economy*. https://www.etui.org/sites/default/files/Chapter%203_5.pdf
- Westerlund, J. (2007). Testing for error correction in panel data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 69(6), 709-748.
- Wissem, J. G. (2014). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru: geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek* (N. Devrim ve T. Belge, çev.). Özgeğin Üniversitesi Yayınları.

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

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

The Effect of Nepotism Perception on Career Anxiety of University Students and New Graduates: A Multiple Group Analysis

Nepotizm Algısının Üniversite Öğrencilerinin ve Yeni Mezunların Kariyer Kaygısı Üzerindeki Etkisi: Çoklu Grup Analizi

Şükran Sirkintioğlu Yıldırım¹ , Enes Uğur Tohum² , Ülkühan Bike Esen³ 

¹ Kastamonu Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Finans ve Bankacılık Bölümü, Kastamonu

² Kastamonu Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Kastamonu

³ Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Çankırı

Özet

Çalışma, üniversitelerin lisans programı son sınıf öğrencileri ve bu programlardan yeni mezun olanların nepotizm algılarının kariyer kaygıları üzerindeki etkisini araştırmak ve bu etkinin demografik faktörlere göre nasıl farklılaştığını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel araştırma yöntemi ve kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma 448 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, dört yükseköğretim kurumunda kayıtlı ve yeni mezun olmuş öğrencilerden oluşmaktadır. Analiz aşamasında öncelikle var olduğu düşünülen ilişkilerin veri ile uyumlu olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapısal eşitlik modellemesi yapılmış, daha sonra gruplar arasındaki farklılıklar da çoklu grup analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, nepotizm algısının kariyer kaygısı üzerindeki etkisinde cinsiyete göre; kadın katılımcılarda nepotizm algısının sadece mesleki kariyer kaygısını etkilediği; erkek katılımcılarda ise hem mesleki hem de aile temelli kariyer kaygısını etkilediği belirlenmiştir. Hanenin gelir düzeyi dikkate alındığında, düşük hane halkı gelirin sahip olan katılımcılarda nepotizm algısının aile temelli kariyer kaygısını etkilediği; daha yüksek hane halkı gelirin sahip olan katılımcıların ise nepotizm algısının mesleki ve aile temelli kariyer kaygısı üzerinde etkisi bulunmadığı tespit edilmiştir. Ebeveyn tutumuna bakıldığında ise otoriter ailelerde katılımcıların nepotizm algısı aile temelli kariyer kaygısını etkilerken; demokratik ailelerde mesleki kariyer kaygısını etkilemektedir. Çalışılmak istenen sektöre göre bakıldığında da kamu sektörünü tercih etmeyi düşünen katılımcılarda nepotizm algısı hem mesleki hem de aile temelli kariyer kaygısını etkilerken; özel, serbest ve akademik olarak kariyerlerini devam ettirmeyi düşünen katılımcılarda böyle bir etki ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışma ile nepotizm algısının kariyer kaygısı üzerindeki etkisinin, üniversitelerin son sınıf öğrencileri ve yeni mezunlar açısından, demografik faktörlere göre farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kariyer Kaygısı, Nepotizm, Demografik Özellikler, Üniversite Öğrencileri ve Yeni Mezunlar, Çoklu Grup Analizi

Abstract

The study was conducted to investigate the effect of nepotism perceptions on career concerns of final-year undergraduate students and recent graduates and to measure how this effect differs according to demographic factors. In the study, cross-sectional research method and convenience sampling technique were used as quantitative research methods. The study was conducted with 448 participants, who were students enrolled in four higher education institutions, and recent graduates. In the analysis phase, firstly, structural equation modeling was used to determine whether the relationships thought to exist were compatible with the data, and then the differences between the groups were tested with multiple group analysis. According to the results of the analysis, in the effect of nepotism perception on career anxiety, it was determined that nepotism perception affected only professional career anxiety in the female participants, while it affected both professional and family-based career anxiety in the male participants. Considering the income level of the household, it was found that the perception of nepotism affected family-based career anxiety in participants with low household income, while the perception of nepotism had no effect on occupational and family-based career anxiety in participants with higher household income. In terms of parental attitude, the perception of nepotism affected family-based career anxiety in authoritarian families, while it affected occupational career anxiety in democratic families. In terms of the desired sector of employment, while the perception of nepotism affected both professional and family-based career anxiety in participants who intend to work in the public sector, no such effect was found in participants who intend to continue their careers in private, freelance and academic sectors. The impact of nepotism perception on career anxiety varies according to demographic characteristics among senior students and recent graduates of universities.

Keywords: Career Anxiety, Nepotism, Demographic Attributes, University Students and Newly Graduates, Multiple Group Analysis

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Şükran Sirkintioğlu Yıldırım
Kastamonu Üniversitesi,
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi,
Finans ve Bankacılık Bölümü,
Kastamonu
e-posta: ssirkintioğlu@kastamonu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 93-106. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ekim / October 10, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 9, 2024
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Sirkintioğlu Yıldırım, Ş., Tohum, E. U., & Esen, Ü. B. (2024). The effect of nepotism perception on career anxiety of university students and newly graduates: A multiple group analysis. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 93-106. doi: 10.53478/yuksekokretim.1373635

ORCID: Ş. Sirkintioğlu Yıldırım: 0000-0002-3578-4074; E. U. Tohum: 0000-0002-0006-7622;
Ü. B. Esen: 0000-0002-0967-2140

Rapid developments in globalization, the economy, and technology lead to changes in the professional landscape. For example, developments in artificial intelligence, cloud computing and data mining have increased the need for employees with high-level knowledge and skills in these fields. As a result of globalization, individuals have the opportunity to evaluate career opportunities in other countries besides their own. According to the results of Youthall's survey conducted with 1,558 young people in Türkiye in 2023, young people now want to continue their careers in institutionalized and global companies. This continuous evolution necessitates individuals to constantly enhance their abilities and skills, consequently diversifying career opportunities. However, this dynamic also raises concerns regarding career planning and amplifies career anxiety, particularly among university students. This is because a lack of career planning is a factor that exacerbates career anxiety (Nalbantoğlu Yılmaz & Çetin Gündüz, 2018). In today's world, there is prevalent concern about the ability to secure a prosperous future. According to the results of The Readiness Index (2022) in the United States, the United Kingdom and France, more than half (55%) of young people aged 18-24 are anxious about taking the next step in their career, with 33% saying they cannot control the next step in their career. Attaining a good quality of life and earning respect are heavily reliant on securing a good job. Therefore, career anxiety represents one of the most profound sources of stress for university students and recent graduates (Gallagher, 1992, as cited in Takil & Sari, 2021).

Nepotism, favoring political and personal connections, also escalates career anxiety. This is due to the disregard of an individual's education, experience, talents, and skills when employment is secured solely through connections. Leaving those without such connections to face heightened career anxiety. Thus, career decision-making and nepotism are two factors that profoundly influence individuals' work lives and their professional progression. Literature demonstrates that both the perception of nepotism (Gazeloğlu et al., 2018; Pelit et al., 2017) and career anxiety (Darwish et al., 2021; Göncü Akbaş, 2019; Kim et al., 2022; Şama, 2020) are influenced by demographic characteristics. Nonetheless, the literature review indicates a lack of studies addressing these two variables in tandem and analyzing them with respect to demographic factors.

This study employs multiple group analyses to analyze these effects on those who are just starting their career pathways. Its goal is to determine whether characteristics such as gender, parental attitudes, intended employment sectors, and income level affect nepotism's impact on career anxiety in young adults.

This investigation stands out in its focus on these parameters and promises to offer substantial contributions to the field. There is no study in the literature that addresses the effect of career anxiety on nepotism and tests the difference of

this effect according to demographic factors. In this study, the difference according to demographic factors is tested with multiple group analysis. The originality of the study stems from the difference in the analysis method. It is thought to fill an important gap in the literature. Within this framework, literature pertinent to hypothesis formation is scrutinized, followed by a detailed presentation of the study's methodology, findings, and implications.

Career Anxiety

Anxiety is a negative emotional state that arises in response to the prospect of an uncertain threat (Rachman, 2013). Career anxiety specifically denotes the adverse emotions that surface during various phases of an individual's career decision-making process and within their professional lives (Fouad, 2007; Saka et al., 2008). It manifests in situations where there is uncertainty or perceived threat concerning one's career path (Pisarik et al., 2017).

Career anxiety encompasses the stages of career exploration, development, and decision-making (Creed & Hennessy, 2016; Pisarik et al., 2017; Saka et al., 2008; Tsai et al., 2017). Individuals grappling with career indecision frequently struggle to make choices, and this hesitation fosters an anxious disposition. As a result of this anxiety, individuals find it challenging to refine their decision-making skills, leading to a tendency to shun making definitive career decisions (Tsai et al., 2017). This dynamic can be described as a self-perpetuating cycle: the inability to make a decision exacerbates the anxiety, which in turn poses a significant barrier to decision-making. Consequently, anxiety impairs the processes of career decision-making and development (Goodstein, 1995; Tsai et al., 2017). Anxiety can impact individuals at all stages of society, representing a detrimental factor for students ranging from primary education to postgraduate levels (Zeidner, 2007). While it may be considered typical for university students to experience career anxiety, the persistence of this negative state without resolution becomes problematic. For instance, studies have indicated that university students grappling with career uncertainty often exhibit lower Grade Point Averages (GPAs) compared to their decisive counterparts (Daniels et al., 2011; Graunke & Woosley, 2005). Although some students at various stages of career development might have already identified their career path, there remains a cohort who are yet to decide. Fouad (2007) has highlighted that individuals who face challenges in making career choices are more prone to experience anxiety. Gordon (1998) defines career anxiety as the condition that arises when an individual is seriously indecisive or persistently incapable of committing to a career choice. Research focusing on career anxiety among university students has typically centered on the aspects of career decision-making and indecision (Brown & Rector, 2008; Daniels et al., 2006; Miller & Rottinghaus, 2014).



Career and future anxieties, irrespective of ethnic and cultural backgrounds, significantly influence university students' daily lives and academic experiences (Gordon & Steele, 2015; Pisarik et al., 2017; Shin & Lee, 2019). The presence of unresolved career anxiety and indecision can lead to a diminished commitment to their chosen careers, lower levels of job satisfaction, and a reduced ability to actively contribute to society, despite their substantial educational achievements (Daniels et al., 2011). The root causes of career anxiety among university students are often linked to the fear of disappointing their family, the possibility of failure, and the potential of alienating friends due to career obligations (Vignoli et al., 2005). Consequently, anxiety related to career choices and indecision acts as a significant barrier to effective decision-making (Germeijs et al., 2006; Saka & Gati, 2007).

Nepotism

Nepotism is a form of corruption with historical roots. Documentary evidence reveals that various nepotistic practices occurred and were prevalent in different parts of the world throughout history (Çarıkçı & Arslan, 2010). The term, which carries a negative implication, originates from the Renaissance period. In that period popes were known to appoint their nephews to high-level clerical positions, disregarding their qualifications and personal merits. The negative impact of this practice on the efficiency of the church and the morale of the clergy without such connections has been pivotal in perpetuating the term's significance up to the present day (Ford & McLaughlin, 1985).

Derived from the Latin word "nepot" (nephew), the term "nepotism" is defined as favoritism towards relatives and close friends (Abdalla et al., 1998). The concept of nepotism, extensively discussed in the literature, is categorized into different forms: "nepotism" when based on familial ties (Özsemerci, 2003; Gyimah-Boadi, 2000), "cronyism" when it involves favoritism towards friends or spouses (Khatri & Tsang, 2003; Özsemerci, 2003), "tribalism" when it concerns the preference of tribe or clan members (Loewe et al., 2007; Pope, 2000), "patronage" when it pertains to political, ideological, or religious affiliations (Özsemerci, 2003), and "clientelism" when it refers to favoritism towards those in positions of power and their relatives (Keefer, 2007). Furthermore, Vanhanen (1999) explored the concept of nepotism within an ethnic framework, considering it an expanded form of nepotism in his study on ethnicization. Ethnic nepotism, rooted in evolutionary theory and analyzed from a socio-biological perspective, is elucidated through the mutual support and kinship relations among individuals. It is suggested that cohesion through shared race, nation, religion, and language can be influential in mitigating the effects of nepotism.

Nepotism is generally defined as the practice of hiring individuals for positions by overlooking their personal attributes, skills, educational background, and

competencies, and considering solely their political and personal connections (Özsemerci, 2003). Such behavior is a prevalent model in organizations (Araslı et al., 2006; Keleş et al., 2011). Nepotistic practices, which are influential in the recruitment and promotion processes, lead to numerous negative consequences for both the organization and its employees. Employees selected through nepotism often lack job-related competencies and underperform compared to their skilled counterparts who are selected on merit (Araslı & Tümer, 2008). Consequently, this creates a perception of inequity among employees, fostering the belief that there is a disparity between their work contribution and their remuneration, and that they are part of an unfair work environment (Büte, 2011). As a result, the engagement and output of other employees not benefiting from nepotism may be adversely affected.

Nepotism, commonly perceived as prevalent in the private sector, is equally entrenched in the public domain. It involves the allocation and reservation of certain positions for individuals with specific political and/or personal ties (Chassamboulli & Gomes, 2021). The Constitution of the Republic of Türkiye stipulates that "all individuals are equal before the law irrespective of language, race, color, gender, political thought, philosophical belief, religion, denomination, and other such reasons" (Article 10). Accordingly, employment policies in public institutions should be established and executed on the basis of equality, adhering to this constitutional mandate. Instances of nepotism, particularly in the public sector, blatantly contravene this constitutional provision. Consequently, as a part of its employment policy, the state should implement the principle of meritocracy rigorously in the public sphere, ensuring that it is free from any ambiguity or doubt in the public's mind. Moreover, Özgener (2002) underscores the imperative to foster a social moral ethos and for the community to embrace and embody a moral standard centered on social ethics rather than individualistic interests. It is through the impeccable functioning of such societal moral norms that a universally endorsed meritocratic principle can be effectively realized.

Related Studies in the Literature

In this section, the relationships between the variables discussed are presented. Early studies on nepotism concentrated on how managers or employees perceived its presence in their organizations (Ford & McLaughlin, 1985). Over time, scholarly attention has shifted to examining the impact of nepotism on employees' attitudes and behaviors (Agarwal, 2016). Research has identified a strong link between nepotism and career anxiety. Agun et al. (2021), through interviews with 37 individuals, found that nepotism significantly contributes to the escalation of career anxiety. This is corroborated by the work of Padgett and Morris (2005), who suggest that nepotism is perceived as an injustice, fostering negative sentiments towards those

hired through such means. Similarly, Araslı and Tümer (2008) found that nepotism plays a considerable role in the development of job stress. Furthermore, studies by Alwerthan (2016) and Rajpaul-Baptiste (2018) indicate that nepotism has detrimental effects on both beneficiaries, who may feel inadequate, and non-beneficiaries, who may see themselves as victims of unfair discrimination. Collectively, these findings support the notion that nepotism serves as a catalyst for increasing career anxiety among professionals.

H₁: Nepotism perception affects career anxiety.

Gender differences are associated with different behavioural and ethical structures that women and men exhibit in ethical decision-making processes (Loo, 2003). Some of these studies reveal that male employees are more prone to preferential treatment than female employees (Greenglass et al., 2001; Töyry et al., 2004; Iqbal & Ahmad, 2020). However, it is also argued that nepotism in an organization encourages male employees to show withdrawal behaviours as a reactive response to organizational politics more than female employees (Abubakar et al., 2017). In the literature, different results have been obtained in studies examining the relationship between nepotism and gender in different sectors.

Firstly, studies conducted in the public sector were analyzed. In their study conducted in Lithuania, Pedersen and Johannsen (2013) state that women tend to be more moderate towards nepotism than men and attribute this to women's stronger sense of responsibility towards family and relatives. Olabimitan and Alausa (2014) found that men are more likely than women to exhibit deviant behaviours in response to nepotism and politics in the workplace. Yasin et al. (2019), in their research in Pakistan, concluded that high-income families could more readily influence hiring processes in public institutions, thereby having an easier time securing jobs for their kin, indicating a propensity for nepotism.

The results of studies conducted in the private sector differ. Pelit et al. (2017) did not find a significant difference when comparing participants' perceptions of nepotism by gender in their study. However, Abubakar et al. (2017) found that men are more likely than women to engage in withdrawal behaviours in response to nepotism. Studies indicate that men tend to react to nepotism with more overt actions, such as deviant behaviour and job withdrawal, compared to women. Since female employees often possess less power within organizations, they may be more inclined to protect themselves by remaining silent in the face of nepotism (Jain et al., 2023).

The results of the study conducted on students are as follows. It would be appropriate to compare the career anxiety levels between male and female students, according to the study by Çetin Gündüz and Nalbantoğlu Yılmaz (2022), testing the measurement invariance of the career anxiety scale.

According to Değirmencioğlu (2022), gender differences are evident in the 'anxiety about career choice' sub-dimension of the career anxiety scale, with men scoring higher than women. However, Çalı and Doğar (2021), Darwish et al. (2021), Akbaş and Okutan (2020) and Yorulmaz (2019) found no significant difference between female and male students in terms of career anxiety.

However, the 'family influence' sub-dimension does not show gender variation. When examining the scale's sub-dimensions in relation to household income levels, significant differences were observed in 'family influence,' but not in 'anxiety about career choice.'

H₂: The effect of students' perceptions of nepotism on career anxiety differs according to gender (female or male).

In their study on university students, Deniz et al. (2013) found a connection between parental attitudes and students' subjective well-being and life satisfaction. The results indicate that democratic parental attitudes correlate positively with emotional well-being and life satisfaction, whereas protective and authoritarian parental attitudes correlate negatively. In a study examining the career anxiety levels of high school students based on demographic characteristics, Akbaş and Okutan (2020) found that children from families with democratic parenting styles experienced lower career anxiety compared to those from indifferent families.

H₃: The effect of students' perceptions of nepotism on career anxiety differs according to parental attitude (authoritarian-democratic-careless).

H₄: The effect of students' perceptions of nepotism on career anxiety differs according to the desired sector (private-public-freelance-academic).

Satu et al. (2019), exploring the connection between family income levels and stress in career decision-making, observed that children from middle-income families face more difficulties in making decisions compared to those from upper and lower income brackets. Darwish et al. (2021) concluded that when evaluating career anxiety relative to family income level, university students from low-income backgrounds experienced more career anxiety than their middle and high-income counterparts.

However, Yorulmaz (2019) and Çalı and Doğar (2021) reported no significant differences in career anxiety levels attributable to income.

H₅: The effect of students' perceptions of nepotism on career anxiety differs according to the household's income level (low-medium-high-high).



■ **Figure 1.** Research model.

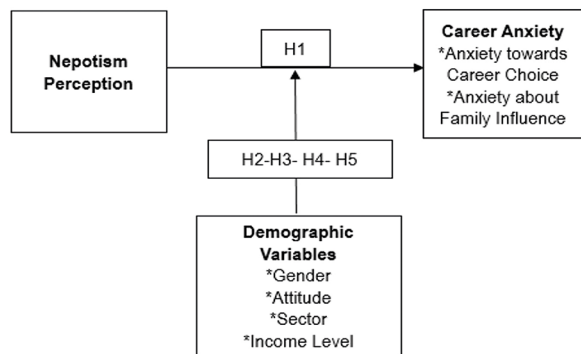


Figure 1 represents the research model and hypothesized relations between nepotism perception, career anxiety, and demographic variables.

Method

Participants and Procedure

The study sample consisted of senior students studying in ten different programs in the faculties of economic and administrative sciences of four higher education institutions in the Western Black Sea Region. Due to the size of the research population, 384 participants are considered to be sufficient for the sample size with a 5% margin of error at 95% confidence interval (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014). In addition, as Hair et al. (2014) stated in their study, the condition of having at least ten samples for each statement on the scale is also met. Reaching 549 participants for 16 statements was considered sufficient by the authors. This study was prepared in accordance with the rules of scientific research and publication ethics with Kastamonu University Scientific Research and Publication Ethics Board Approval Certificate dated 12/04/2022 and numbered 2022/43/04.

The data for the study were collected between May and July 2022 from students in their final year at university and recent graduates. An online questionnaire form was used to collect the data. The introduction section of the questionnaire form included general information informing the participants. Participants were not asked any questions to cover their personal information. Delivering online questionnaire forms to the participants provides more advantages in terms of time and cost (Karakoyun & Kavak, 2008). The questionnaire’s web page link was sent to 1245 students via online messaging applications. While determining the research sample, the convenience sampling technique was used by considering time and cost factors. Also, convenience sampling is frequently used in both qualitative and quantitative research as it facilitates access to participants (Suri, 2011). A total of 549 participant responses were provided. Thus, the response rate to the surveys was 44%. However, the data of 101

participants who incorrectly marked the control question in the questionnaire were not included in the analysis. As a result, the analyses were conducted on the data obtained from 448 questionnaires.

Data Collection Tools

Two different scales were utilized in the study. Asunakutlu and Avcı (2010) created a three-dimensional nepotism scale by utilizing the studies of Abdalla et al. (1998) and Ford and McLaughlin (1985). In this study, the nepotism in the recruitment process dimension (three statements, one dimension), which is one of the three dimensions of that scale, was used. The other two dimensions, nepotism in promotion and transaction nepotism, were not used in the study because the sample consisted of students who needed to be involved in business life. The second scale is the career anxiety scale that Çetin Gündüz and Nalbantoğlu Yılmaz (2018) developed. The scale consists of two dimensions and 13 statements. The first dimension is anxiety about career choice (nine statements), and the second dimension is anxiety about family influence (four statements). A 5-point Likert-type rating was used in the scales. The study asked about the student’s demographic information, such as gender, age, parental attitude, student status, household income level, and the sector where they would like to work.

Demographic Characteristics of the Participants

The findings related to the demographic characteristics of the participants are given in ■ Table 1. When the demographic characteristics of the participants are examined, it is seen that 67% of the participants are female, 33% are male, 53.6% are between the ages of 21 and 25, 58.5% define their parents as democratic, 35.7% as authoritarian, 85.9% are active students, 61.8% plan to work in the public sector after graduation, and approximately 69% have low and low-medium household income.

■ **Table 1.** Demographic characteristics.

		F	F	F	
Gender	Women	300	Student Status	Graduate	63
	Man	148		Attending University	385
Age	20 and below	151	Sector	Private	69
	21-25	240		Public	277
	26-30	35		Freelance	29
	30 and above	22		Academic	73
Parental Attitude	Authoritarian	160	Household Income Level	Less	106
	Democratic	262		Less-Medium	202
	Careless	26		Middle	88
				High	52

Findings

SPSS and Amos statistical programmes were used to analyze the data obtained for the research. Firstly, 549 questionnaire data from the participants were transferred to the SPSS programme. 101 questionnaire data were cancelled due to the control question and the questionnaires not being filled in correctly; and the analysis was carried out with a total of 448 questionnaire data. Within the scope of the research, confirmatory factor analysis, path analysis, and multiple group analysis were conducted to test the overall measurement model. The findings of the study are presented below in order.

Factor Analysis of Scales

Cronbach's Alpha coefficient was used in the reliability analysis of the scales used in the study, and factor analysis was used in the validity analysis. The results of the analyses are given in Table 2 and Table 3.

Table 2. Nepotism Perception Scale Factor Analysis and Reliability Analysis Results.

Factor Name	Items	Factor Loading	Explained Variance (%)	α
Nepotism Perception	N_1. Acquaintances are prioritized in recruitment processes.	,755	44,026	,656
	N_2. Those who have acquaintances in the recruitment process can handle the selection process.	,663		
	N_3. The references of the people in the management team are essential in the recruitment process.	,558		
Total Variances			44,026	
Kaiser-Meyer Olkin			,657	
Barlett test of sphericity			234,197	
Df			3	
P value			,000	

When the findings of the nepotism perception scale given in Table 2 are examined, it is seen that Cronbach's Alpha value of the scale is 0.656, and the KMO value is 0.657. According to Akgül and Çevik (2003), if Cronbach's alpha coefficient is $0.60 \leq \alpha < 0.80$, the scale is highly reliable. In addition, heterogeneous items and low number of items may cause low Cronbach's alpha value (Bademci, 2011; Cortina, 1998). According to the values related to the scale, it was determined that the data set was suitable for analysis, and the validity level of the scale was sufficient at the 0.05 level of significance (Çokluk et al., 2012).

Table 3. Career Anxiety Scale Factor Analysis and Reliability Analysis Results.

Factor Name	Items	Factor Loading	Explained Variance (%)	α
Anxiety towards Career Choice	CA_4. The thought of making a career choice causes me stress.	,807	42,696	,885
	CA_5. The fact that there are so many factors to consider in choosing a profession makes me uneasy.	,791		
	CA_9. The thought of being disappointed in the profession I will choose disturbs me.	,749		
	CA_3. I feel uneasy when I think about my professional future.	,743		
	CA_2. I am nervous about whether I will be happy in my profession.	,705		
	CA_6. I feel depressed when I think about the obstacles that may come my way in achieving my professional ideals.	,655		
Anxiety about Family Influence	CA_8. I worry that I cannot do the profession I want.	,626	12,556	,807
	CA_13. The idea of telling my family about my career plans causes me distress.	,833		
	CA_12. I worry that my family will be an obstacle to the profession I want to choose.	,747		
	CA_11. I worry that my family will not understand my professional plans.	,741		
Total Variances			55,253	
Kaiser-Meyer Olkin			,878	
Barlett test of sphericity			2060,103	
df			45	
P value			,000	



When the findings of the career anxiety scale given in Table 3 are examined, it is seen that the Cronbach's Alpha value of the scale is between 0.807 and 0.885, and the KMO value is 0.878. According to the matters related to the scale, it was determined that the data set was suitable for analysis, and the validity level of the scale was sufficient at a 0.05 level of significance.

Regarding the regular distribution test of the data, kurtosis, and skewness values are commonly used in social sciences (Gürbüz & Şahin, 2018). The kurtosis and skewness values between -2.0 and +2.0 mean the data are typically distributed (Gravetter et al., 2020). The skewness and kurtosis values of the factors in the research model are between - 2.0 and + 2.0. According to the values, it is seen that the data are normally distributed.

Structural Equation Analysis

In the analysis, structural equation modeling (SEM) analysis was used, which tests the conceptual model of the research and the hypotheses established within the scope of the study and also shows the complex relationships between the constructs (Schumacker & Lomax, 2004). The relationship level between the research's theoretical model and the hypotheses was tested in this direction with structural equation modeling.

The goodness of fit indices, which are "absolute fit indices" such as Chi-Square (CMIN), Chi-Square/df, RMSEA, GFI, etc., which check the fit of the model with the sample data, and incremental fit indices such as CFI, TLI, and NFI values, etc., which compare the chi-square value with a reference model and work as rejecting the null hypothesis. The goodness of fit indices, incremental or comparative fit indices, are examined in two categories (Benli & Güney, 2022). Generally accepted in the literature, goodness-of-fit index values differ according to the number of statements and

sample size (Yaşlıoğlu, 2017). Hu and Bentler (1998) stated that RMSEA and SRMR values within the acceptable range can be considered sufficient for model fit. Within the scope of this study, as stated by Hu and Bentler (1998), RMSEA (0.05 < RMSEA ≤ 0.08) and SRMR (0.05 < SRMR ≤ 0.10) values and χ^2/df ($2 < \chi^2/df \leq 5$) values being within the prescribed ranges were considered as prerequisites for model fit.

Confirmatory Factor Analysis and Construct Validity

Before testing the conceptual model of the research and the hypotheses established within the scope of the study, the variables used in the research should be verified. The model's validity was tested using confirmatory factor analysis to test the convergent and divergent validity of the research variables from a holistic perspective (Gürbüz, 2019; Hair et al., 2014).

Figure 2. Confirmatory Factor Analysis.

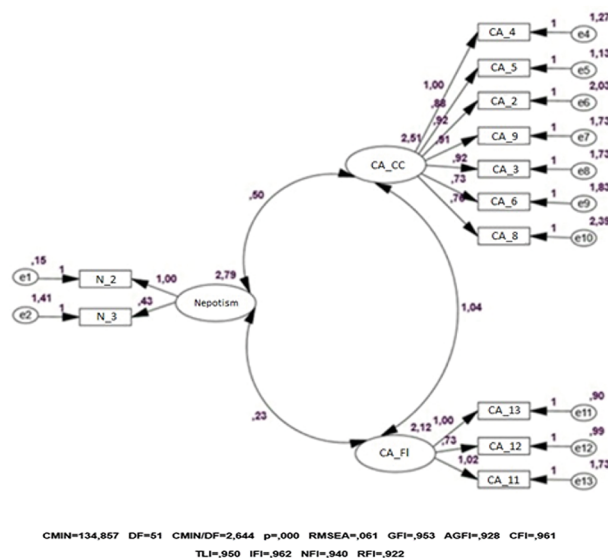


Table 4. Convergent and Divergent Validity Results of Confirmatory Factor Analysis.

Factors	AVE	Standardized Factor Loadings CR	Convergent Validity		Divergent Validity			α	
			MSV	ASV	Square root AVE				
Anxiety towards Career Choice	1	CA_4	0,815	0,529	0,886	0,204	0,120	0,728	0,885
		CA_5	0,796						
		CA_2	0,716						
		CA_9	0,738						
		CA_3	0,743						
		CA_6	0,647						
		CA_8	0,616						
Anxiety about Family Influence	2	CA_13	0,838	0,747	0,817	0,204	0,106	0,864	0,807
		CA_12	0,731						
		CA_11	0,750						
Nepotism Perception	3	N_2	0,515	0,606	0,738	0,529	0,022	0,778	0,656
		N_3	0,973						

It was agreed that the convergent and divergent validity conditions were met based on the results in ■■ Tables 4 and 5. It was also clear that the goodness of fit index values from the confirmatory factor analysis in ■■ Table 6 were within acceptable ranges. According to the goodness of fit index values, it can be stated that the validity of the model to be analyzed is confirmed.

■ ■ **Table 5.**
Convergent Validity Results of Confirmatory Factor Analysis.

Factors	Correlations between Factors		
	1	2	3
Anxiety towards Career Choice (1)	(0,728)		
Anxiety about Family Influence (2)	0,452	(0,864)	
Nepotism Perception (3)	0,187	0,093	(0,778)

The convergent and divergent validity tests and the integrated confirmatory factor analysis showed that the AVE value for the nepotism perception scale did not meet the AVE > 0.50 condition. Regarding model integrity, N_1 has the lowest loadings from the nepotism factor. Also, statements CA_1, CA_7 and CA_10 from the professional career anxiety factor were removed from the analysis (Hair et al., 2014). The integrated confirmatory factor analysis applied again after the excluded statements are given in ■■ Figure 2, goodness of fit index values are shown in ■■ Table 6, and convergent and divergent validity test results are given in ■■ Table 4 and ■■ Table 5. When ■■ Table 4 and ■■ Table 5 are examined, it is seen that all factors meet the AVE>0.50, CR>0.70, CR>AVE, and Reliability>AVE conditions for convergent validity. In addition, in terms of divergent validity, it is seen that all factors meet the conditions of MSV<AVE, ASV<AVE, Square Root AVE> inter-factor correlation. Again, regarding its divergent validity, it was determined that only the professional career anxiety factor did not meet the square root reliability condition. It is seen that the AVE values of the scales used in the study are not smaller than the MSV values, but the other condition of divergent validity, which is the condition that the MSV value is equal to or greater than the ASV value, is met. In the light of this information, it can be stated that one of the conditions of divergent validity is not met, while the other one meets the specified conditions. Therefore, it can be said that the scales used in the research meet the desired conditions for reliability and validity (Yaşlıoğlu, 2017; Hair et al., 2014).

■ ■ **Table 6.**
Confirmatory Factor Analysis Goodness of Fit Index Values.

Sample Size	N>250	448
Number of Observable Variables (gds)	gds ≥30	448/12= 37,33
CMIN (χ ²)	134,857	
P	Significant p-value	,000
Df		51
CMIN/df	χ ² / df < 5	2,644
GFI	> 0,90	,953
CFI	> 0,90	,961
TLI	> 0,80	,950
RMSEA	< 0,07	,061

SEM Measurement Model

After confirmatory factor analysis, the basic model of the research is tested. The tested model's goodness of fit index values are given in ■■ Table 7, and the measurement model analysis results are shown in ■■ Table 8. When ■■ Table 7 is examined, it is seen that the goodness of fit index values are within acceptable limits except for RMSEA. According to the goodness of fit index values, the model's relationships are consistent with the sample data, and the model is holistically valid and fits the data well.

■ ■ **Table 7.**
SEM Measurement Model Analysis Goodness of Fit Index Values.

Sample Size	N>250	448
Number of Observable Variables (gds)	gds ≥30	448/12= 37,33
CMIN (χ ²)		170,827
P	Significant p-value	,000
Df		49
CMIN/df	χ ² / df < 5	3,486
GFI	> 0,90	,943
CFI	> 0,90	,949
TLI	> 0,80	,932
RMSEA	< 0,07	,075

When ■■ Table 8 is examined, it is seen that the participants' perception of nepotism affects professional career anxiety at a significance level of 1% and the explanatory power of the equation (R² =0.022), and this is a very strong effect. The structural equation reveals that a one-unit increase in the perception of nepotism will increase professional career anxiety by 0.438 units. In addition, it is seen that the participants' perception of nepotism affects family-based career anxiety at a 5% significance level and the explanatory power of the equation (R² =0.052).



Table 8.

Results of Measurement Model Analysis.

Path		Regression Coefficients Beta	Standardized Regression Coefficients Beta	S.E.	C.R.	P	R2
H ₁	CA_CC ← Nepotism	0,438	0,229	0,120	3,636	0,001*	0,022
	CA_FI ← Nepotism	0,330	0,149	0,134	2,455	0,014**	0,052
	Structural Equality	CA_CC= 0,438 x Nepotism					

The structural equation shows that a one-unit increase in the perception of nepotism will increase family-based career anxiety by 0.330 units. In line with this information, hypothesis H₁ is accepted.

Multiple Group Analysis

Multiple group analyses were conducted to test the hypotheses formed by the purpose of the study. The goodness of fit index values of the hypothesized models is presented in Table 9, and the results of the measurement model analysis are summarized in Table 10.

When Table 9 is examined, it is seen that the goodness of fit index values is generally within acceptable limits. Except for hypothesis H₂, the GFI value is not greater than .90 for the other hypotheses. Under normal conditions, CFI and GFI values greater than .90 indicate a good model fit. In contrast, these values may decrease in complex models (i.e., models with more than one latent factor and indicator) (de Frias & Dixon, 2005). The values given in Table 9 are generally good, indicating the good fit between the data and the model.

When Table 9 is examined in terms of hypothesis H₂, it is seen that only the perception of nepotism affects professional career anxiety for female participants (CR> ±1.96, P<0.05), while for male participants, the perception of nepotism affects both professional (CR> ±1.96, P<0.05) and family-based (CR> ±1.96, P<0.01) career anxiety.

Table 9.

Results of Measurement Model Analysis.

Hypothesis	H2	H3	H4	H5
Sample Size (N>250)	448	448	448	448
Number of Observable Variables (gds ≥30)	448/12= 37,33			
CMIN (χ ²)	254,807	346,151	386,767	387,045
P (Significant p-value)	,000	,000	,000	,000
df	104	156	208	208
CMIN/df (χ ² / df < 5)	2,450	2,219	1,859	1,861
GFI (> 0,90)	,916	,900	,882	,882
CFI (> 0,90)	,931	,913	,918	,921
TLI (> 0,80)	,912	,889	,896	,899
RMSEA (< 0,07)	,057	,052	,044	,044

When the structural equation is examined, it is seen that the perception of nepotism (0, 563) affects the professional-based career anxiety of female participants, and the explanatory power of the equation is (R² =0.023); the perception of nepotism (0.375) affects the professional-based career anxiety of male participants and the explanatory power of the equation is (R² =0.019); and the perception of nepotism (0.247) affects the family-based career anxiety, and the explanatory power of the equation is (R² =0.039).

Given these circumstances, while the perception of nepotism affects only professional career anxiety for female participants, the perception of nepotism affects both professional and family-based career anxiety for male participants. In the light of this information, H₂ is partially accepted.

In terms of hypothesis H₃, it is stated that the perception of nepotism affects family-based career anxiety (CR> ±1.96, P<0.01) for the participants who think that their families exhibit authoritarian attitudes; for the participants who believe that their families show democratic attitudes, it is stated that the perception of nepotism affects professional career anxiety (CR> ±1.96, P<0.001). Finally, it is seen that nepotism does not affect occupational or family-based career anxiety for participants who think their families are indifferent.

When the structural equation is examined, it is seen that the perception of nepotism (0,314) affects the family-based career anxiety of the participants who think that their families exhibit authoritarian attitudes. The explanatory power of the equation is (R² =0,012). The perception of nepotism (0,538) affects the professional career anxiety of the participants who think that their families exhibit democratic attitudes, and the explanatory power of the equation is (R² =0,012).

In this context, while the perception of nepotism increases family-based career anxiety in participants with families with authoritarian characteristics, the perception of nepotism does not affect family-based career anxiety in participants with families with democratic characteristics, but it affects professional career anxiety. It can be stated that families' attitudes towards individuals affect the type of effect of nepotism perception on career anxiety. In addition, the perception of nepotism does not affect occupational and family-based career anxiety in participants with families with indifferent attitudes towards individuals. In light of this information, H₃ is partially accepted.

In terms of hypothesis H₄, it is seen that the perception of nepotism affects both professional (CR> ±1.96, P<0.05) and family-based career anxiety (CR> ±1.96, P<0.05) for participants who intend to continue their careers in the public sector. On the other hand, it is seen that the perception of nepotism does not affect the professional- or family-based career anxiety of the participants who intend to continue their careers in other (private-freelance-academic) sectors.

When the structural equation is examined, it is seen that the perception of nepotism (0,426) affects the professional career anxiety of the participants who intend to continue their careers in the public sector. The explanatory power of the equation is (R²=0,039). The perception of nepotism (0,310) affects family-based career anxiety, and the explanatory power of the equation is (R²=0,067).

Table 10.
Measurement Model Analysis Results for Participants

		Path	Regression Coefficients Beta	Standardized Regression Coefficients Beta	S.E.	C.R.	P	R2	
H ₂	Women	CA_CC ← Nepotism	0,563	0,312	0,231	2,440	0,015**	0,023	
		CA_FI ← Nepotism	0,234	0,152	0,200	1,172	0,241	0,097	
	Structural Equality		CA_CC= 0,563 x Nepotism						
	Man	CA_CC ← Nepotism	0,375	0,197	0,137	2,739	0,006**	0,019	
		CA_FI ← Nepotism	0,247	0,138	0,139	1,782	0,075***	0,039	
	Structural Equality		CA_CC= 0,375 x Nepotism CA_FI= 0,247 x Nepotism						
H ₃	Authoritarian	CA_CC ← Nepotism	0,138	0,110	0,187	0,736	0,462	0,049	
		CA_FI ← Nepotism	0,314	0,221	0,185	1,698	0,090***	0,012	
	Structural Equality		CA_FI= 0,314 x Nepotism						
	Democratic	CA_CC ← Nepotism	0,538	0,266	0,151	3,573	0,001*	0,012	
		CA_FI ← Nepotism	0,158	0,108	0,115	1,367	0,172	0,071	
	Structural Equality		CA_CC= 0,538 x Nepotism						
Careless	CA_CC ← Nepotism	-10,033	-0,539	39,856	-0,252	0,801	0,955		
	CA_FI ← Nepotism	-18,659	-0,977	75,593	-0,247	0,805	0,291		
H ₄	Private	CA_CC ← Nepotism	0,329	0,188	0,236	1,395	0,163	0,004	
		CA_FI ← Nepotism	0,077	0,061	0,222	0,345	0,730	0,035	
	Public	CA_CC ← Nepotism	0,426	0,259	0,149	2,859	0,004**	0,039	
		CA_FI ← Nepotism	0,310	0,199	0,138	2,252	0,024**	0,067	
	Structural Equality		CA_CC = 0,426 x Nepotism						
	Freelance	CA_CC ← Nepotism	0,392	0,130	0,492	0,795	0,426	0,007	
		CA_FI ← Nepotism	0,255	0,086	0,534	0,478	0,633	0,017	
	Academic	CA_CC ← Nepotism	0,588	0,144	0,375	1,565	0,118	0,003	
		CA_FI ← Nepotism	0,225	0,052	0,464	0,486	0,627	0,021	
	H ₅	Less	CA_CC ← Nepotism	4,256	0,817	2,618	1,626	0,104	0,478
CA_FI ← Nepotism			4,051	0,692	2,291	1,768	0,077***	0,668	
Structural Equality		CA_CC= 4,051 x Nepotism							
Middle		CA_CC ← Nepotism	0,293	0,147	0,179	1,641	0,101	0,010	
		CA_FI ← Nepotism	0,169	0,099	0,162	1,044	0,292	0,022	
Less-Medium		CA_CC ← Nepotism	0,190	0,161	0,145	1,315	0,189	0,011	
		CA_FI ← Nepotism	0,103	0,103	0,125	0,821	0,412	0,026	
High		CA_CC ← Nepotism	0,423	0,209	0,892	0,474	0,635	0,025	
		CA_FI ← Nepotism	0,281	0,159	0,378	0,745	0,456	0,044	

Note: * denotes 1%, ** denotes 5% significance level, *** denotes 10% significance level.



In this context, the perception of nepotism affects both professional and family-based career anxiety for the participants who intend to continue their careers in the public sector. However the perception of nepotism does not affect professional and family-based career anxiety for the participants who intend to continue their careers in the private, freelance, and academic sectors. From this perspective, the effect of nepotism perception on career anxiety differs in terms of type according to the sector in which the respondents intend to work. In light of this information, hypothesis H_4 is partially accepted.

In hypothesis H_3 , it is seen that the perception of nepotism affects family-based professional career anxiety ($CR > \pm 1.96$, $P < 0.01$) for participants with low household income. However, it is seen that the nepotism perceptions of the participants with other household income levels do not affect either professional or family-based career anxiety. When the structural equation is examined, it is seen that the perception of nepotism affects family-based career anxiety (4,051), and the explanatory power of the equation is ($R^2 = 0,668$). In this context, the perception of nepotism affects the family-based career anxiety of participants with low household income. On the other hand, the perception of nepotism does not affect the occupational and family-based career anxiety of the participants with higher household income than those with relatively low household income. Given the previously stated knowledge, hypothesis H_3 is partially accepted.

Conclusion

While some studies address career anxiety and nepotism as separate constructs, the literature lacks research testing how demographic factors mediate the impact of perceived nepotism on career anxiety. Accordingly, this study primarily aims to explore the influence of nepotism perception on the career anxiety among senior students on the verge of entering the workforce and recent graduates. To this end, we have conducted a multiple group analysis to determine whether the participants' demographic characteristics modulate the effect of nepotism perception on career anxiety.

In the study, we first examined whether the perception of nepotism influences career anxiety. Subsequently, we assessed if the impact of nepotism perception on career anxiety varies according to certain demographic characteristics among senior university students and recent graduates. The choice of this sample was informed by the hypothesis that these individuals are likely to experience heightened levels of career anxiety, given the urgency to commence their careers amidst limited job opportunities.

The analysis revealed that the perception of nepotism significantly affects career anxiety; nepotism, referred to as the 'dark side of the career system' (Baruch & Vardi, 2015), exacerbates both professional and familial career anxieties. These findings align with previous research (Bekesiene et al., 2021; Agun et al., 2021).

In the analysis of demographic characteristics, we found that the influence of nepotism perception on career anxiety partially differed by gender. It was observed that nepotism perception only affected professional career anxiety among female participants, whereas it impacted both professional and family-based career anxiety in male participants. Considering career indecision as a significant component of career anxiety (Şeker, 2021), the lower levels of career indecision typically reported by women (Guay et al., 2003) may contribute to their reduced levels of career anxiety.

Regarding parental attitude, while the perception of nepotism increases family-based career anxiety in authoritarian families, it affects occupational career anxiety in democratic families. However, no effect was found between the perception of nepotism and career anxiety in participants raised in families with indifferent attitudes. Therefore, it was revealed that family, which impacts career development (Akbaş & Okutan, 2020; Ginevra et al., 2015; Vignoli, 2005; Xing & Rojewski, 2018), also affects career anxiety.

It is also partially acknowledged that differences exist according to the sector desired (private, public, freelance, academic). Participants aspiring to work in the public sector are affected by nepotism perception in terms of both professional and family-based career anxiety. This effect is not evident among those aiming for careers in the private and freelance sectors or academic careers. Bekesiene et al. (2021) have noted that nepotism engenders insecurity within public and private organizations. Moreover, the interview process in the public sector exacerbates career anxiety by facilitating nepotism (Yüksel & Karafil, 2022).

Finally, the influence of household income level (low, medium, or high) on the perception of nepotism and subsequent career anxiety is examined. It was observed that nepotism perception significantly impacted family-based career anxiety among participants from low-income households, while it did not affect professional or family-based career anxiety among those from higher-income households. This finding aligns with existing literature (Darwish et al., 2021; Yasin et al., 2019).

In summary, this study demonstrates that the perception of nepotism influences career anxiety and that this impact varies across different demographic characteristics. Given that nepotism is a prevailing issue, the establishment of career centers and provision of career guidance are essential to mitigate the career anxiety that stems from demographic disparities.

The collection of data through convenience sampling is the biggest limitation in the generalizability of the results. In future studies, addressing potential variables such as cultural background, educational background and geographical location that may affect the observed relationships will strengthen the validity of the study.

References

- Abdalla, H. F., Maghrabi, A. S., & Raggad, B. G. (1998). Assessing the perceptions of human resource managers toward nepotism: A cross-cultural study. *International Journal of Manpower*, 19(8), 554-570. <https://doi.org/10.1108/01437729810242235>
- Abubakar, A. M., Namin, B. H., Harazneh, I., Arasli, H., & Tunç, T. (2017). Does gender moderates the relationship between favoritism/nepotism, supervisor incivility, cynicism and workplace withdrawal: A neural network and SEM approach. *Tourism Management Perspectives*, 23, 129-139. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2017.06.001>
- Agarwal, P. (2016). Redefining the organizational citizenship behaviour. *International Journal of Organizational Analysis*, 24(5), 956-984. <https://doi.org/10.1108/IJOA-12-2014-0826>
- Agun, H., Üçok, D. I., & Aydın Küçük, B. (2021). Kariyer dönemlerinin değişmeyen gerçeği: Kariyer endişesi. *İş ve İnsan Dergisi*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.18394/iid.807278>
- Akgül, A., & Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri*. Emek Ofset.
- Alwerthan, T. A. (2016). *The consequences of Wasta (favoritism and nepotism) on individuals' psychological well-being from educators' perspectives*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Rochester.
- Araslı, H., & Tümer, M. (2008). Nepotism, favoritism and cronyism: A study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of North Cyprus. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1237-1250. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1237>
- Araslı, H., Bavik, A., & Ekiz, E. H. (2006). The effects of nepotism on human resource management. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 26(7/8), 295-308. <https://doi.org/10.1108/01443330610680399>
- Asunakutlu, T., & Avcı, U. (2010). An investigation of the relationship between nepotism and job satisfaction in family businesses. *The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 15(2), 93-109.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, Cronbach'ın alfasi, Hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenilirliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 173-193.
- Baruch, Y., & Vardi, Y. (2016). A fresh look at the dark side of contemporary careers: Toward a realistic discourse. *British Journal of Management*, 27(2), 355-372. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12107>
- Benli, T., & Güney, G. Ö. (2022). Tüketicilerin hedonik ve faydacı alışveriş motivasyonlarının plansız satın alma davranışı üzerine etkisi: Çoklu grup analizi. A. Yıldız (Eds.), *Sosyal ve İdari Bilimlerde Akademik Araştırmalar* içinde (s. 11-53). Hiper Yayın.
- Brown, S. D., & Rector, C. C. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. In S.D. Brown, R.W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology*, (pp. 392-407). Wiley & Sons.
- Büte, M. (2011). *Nepotizm, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler: Aile işletmelerinde bir alan araştırması*. 19. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı, Çanakkale.
- Cortina, J. M. (1998). What is coefficient alpha? An examination of theory and application. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Çalı, O., & Doğan, Y. (2021). Spor lisesi öğrencilerinin kariyer kaygılarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 81-93.
- Çankıç, İ. H., & Arslan, E. T. (2010). Türk yönetim geleneğinde kayırmacılığın tarihi seyri. R. Erdem (Eds.), *Yönetim ve Örgüt Açısından Kayırmacılık* içinde (ss. 27-39). Beta Yayıncılık.
- Çetin -Gündüz, H., & Nalbantoğlu Yılmaz, F. (2016). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1008-1022. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282397>
- Chassamboulli, A., & Gomes, P. (2021). Jumping the queue: Nepotism and public-sector pay. *Review of Economic Dynamics*, 39, 344-366. <https://doi.org/10.1016/j.red.2020.07.006>
- Çokluk, Ö., Şekerçioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Creed, P. A., & Hennessy, D. A. (2016). Evaluation of a goal orientation model of vocational identity. *The Career Development Quarterly*, 64(4), 345-359. <https://doi.org/10.1002/cdq.12070>
- Daniels, L. M., Clifton, R. A., Perry, R. P., Mandzuk, D., & Hall, N. C. (2006). Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education*, 9, 405-423. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9000-0>
- Daniels, L. M., Stewart, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., & LoVerso, T. (2011). Relieving career anxiety and indecision: The role of undergraduate students' perceived control and faculty affiliations. *Social Psychology of Education*, 14(3), 409-426. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9151-x>
- Darwish, M. A. A., Banat, S. M., Sarhan, W. Y., & Aleid, W. A. (2021). Future career anxiety and its relationship with marital distress among the Al-Hussein Bin Talal University students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5812/ijpbs.101398>
- de Frias, C. M., & Dixon, R. A. (2005). Confirmatory factor structure and measurement invariance of the memory compensation questionnaire. *Psychological Assessment*, 17(2), 168-178. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.17.2.168>
- Değirmencioğlu, L. (2022). Career anxiety of fine arts high school students: A case study (Kayseri Fine Arts High School). *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 20, 2417-2453. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.548>
- Deniz, M. E., Karakuş, Ö., Traş, Z., Eldeleklioğlu, J., Özyeşil, Z., & Hamarta, E. (2013). Parental attitude perceived by university students as predictors of subjective well-being and life satisfaction. *Psychology*, 4(3), 169-173. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43025>
- Ford, R., & McLaughlin, F. (1985). Nepotism. *Personnel Journal*, 65, 57-61.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085713>
- Gazeloğlu, C., Erkiş, E., & Aytekin, E. (2018). The role of demographic characteristics on nepotism perception: A study on the employees of hospitality businesses in Trabzon. *Journal of Human Studies*, 1(2), 335 - 352. <https://doi.org/10.35235/uidc.472649>
- Germeijs, V., Verschuere, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 397-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.397>



- Ginevra, M. C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' career development: Parents' and children's perceptions. *The Career Development Quarterly*, 63(1), 2-15. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2015.00091.x>
- Göncü Akbaş, M., & Okutan, E. (2020). Lise öğrencilerinin kariyer kaygısına yönelik alan araştırması: Antalya ili örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 158-187.
- Göncü Akbaş, M. (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygısı üzerine bir araştırma: Antalya ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Goodstein, L. D. (1995). Behavior theoretical views of counseling. In B. Steffle & W. H. Grant (Eds.), *Theories of counseling* (pp. 243-286). McGraw-Hill.
- Niemann, Y. F. (2003). The psychology of tokenism: Psychosocial realities of faculty of color. In G. Bernal, J. E. Trimble, A. K. Burlew, & F. T. L. Leong (Eds.), *Handbook of racial and ethnic minority psychology* (pp. 100-118). Sage.
- Gordon, V. N. (1998). Career decidedness types: A literature review. *The Career Development Quarterly*, 46(4), 386-403.
- Gordon, V. N., & Steele, G. E. (2015). *The undecided college student: An academic and career advising challenge* (4th Edition). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Graunke, S. S., & Woosley, S. A. (2005). An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores. *College Student Journal*, 39, 367-377.
- Gravetter, F. J., Wallnau, L. B., & Forzano, L.A. B. (2020). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*. Cengage Learning.
- Greenglass, E.R., Burke, R.J., & Fiksenbaum, L. (2001). Workload and burnout in nurses. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 11(3), 211-215. <https://doi.org/10.1002/casp.614>
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Gyimah-Boadi, E. (2000). Conflict of interest, nepotism and cronyism. *Source Book 2000*, 5, 195-204.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7. Edition). Pearson Education.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., & Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business Review*, 26(2), 106-121. <https://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424.
- Iqbal, Q., & Ahmad, N. H. (2020). Workplace spirituality and nepotism-favouritism in selected ASEAN countries: The role of gender as moderator. *Journal of Asia Business Studies*, 14(01), 31-49. <https://doi.org/10.1108/JABS-01-2018-0019>
- Jain, A.K., Srivastava, S., & Sullivan, S.E. (2023). Does fear-based silence mediate the nepotism-employee outcomes relationship? *Personnel Review*, 52(3), 835-855. <https://doi.org/10.1108/PR-06-2021-0394>
- Karakoyun, F., & Kavak, M. T. (2008). Web anketin yararları ve bir uygulama örneği olarak fizik tutum ölçeğine uygulanması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 129-141.
- Keefer, P. (2007). Clientelism, credibility, and the policy choices of young democracies. *American Journal of Political Science*, 51(4), 804 - 821. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2007.00282.x>
- Keleş, H. N., Özkan, T. K., & Bezirci, M. (2011). A study on the effects of nepotism, favoritism and cronyism on organizational trust in the auditing process in family businesses in Turkey. *International Business and Economics Research Journal*, 10(9), 9-16. <https://doi.org/10.19030/iber.v10i9.5622>
- Khatri, N., & Tsang, E. W. (2003). Antecedents and consequences of cronyism in organizations. *Journal of Business Ethics*, (43), 289 - 303.
- Kim, J., Oh, J., & Rajaguru, V. (2022). Job-seeking anxiety and job preparation behavior of undergraduate students. *Healthcare (Basel)*, 10(2), 288-310. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020288>
- Loewe, M., Blume, J., Schönleber, V., Seibert, S., Speer, J., & Voss, C. (2007). The impact of favouritism on the business climate: A study on wasta in Jordan. *Available at SSRN 2218821*.
- Loo, R. (2003). Are women more ethical than men? Finding from three independent studies. *Women in Management Review*, 18(4), 169-181. <https://doi.org/10.1108/09649420310479372>
- Miller, A. D., & Rottinghaus, P. J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety: An existential framework. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 233-247. <https://doi.org/10.1177/1069072713493763>
- Nalbantoğlu Yılmaz, F., & Çetin Gündüz, H. (2018). Career indecision and career anxiety in high school students: An investigation through structural equation modelling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 23-42.
- Olabimitan, B., & Alausa, W. M. (2014). Psychological factors predicting workplace deviance behaviour among nurses in the public health sector in Lagos. *Nigerian Journal of Applied Behavioural Sciences*, 2(1), 137-152.
- Özgener, Ş. (2002). İmalat sanayii işletmelerindeki kamu ve özel sektör yöneticilerinin iş ahlakına ilişkin tutumları. *Amme İdare Dergisi*, 35(1), 175 - 199.
- Özsemceri, K. (2003). *Türk Kamu Yönetiminde Yolsuzluklar, Nedenleri, Zararları ve Çözüm Önerileri*. Araştırma/İnceleme/Çeviri Dizisi 27. Sayıştay Başkanlığı.
- Padgett, M. Y., & Morris, K. A. (2005). Keeping it "all in the family": Does nepotism in the hiring process really benefit the beneficiary? *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11, 34-45. <https://doi.org/10.1177/107179190501100205>
- Pedersen, K. H., & Johannsen, L. (2013). Misuse, punishment and nepotism: Gender perspectives on corruption in Latvia. *Social Sciences Bulletin*, 15(1), 7-17.
- Pelit, E. Baytok, A. Soybalı, H. H., & Kılıç, İ. (2017). Nepotizm algısında demografik özelliklerin rolü: otel işletmeleri işgörenleri üzerinde bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 45-63.
- Pisarik, C. T., Rowell, P. C., & Thompson, L. K. (2017). A phenomenological study of career anxiety among college students. *The Career Development Quarterly*, 65(4), 339-352. <https://doi.org/10.1002/cdq.12112>
- Pope, J. (2000). *Confronting corruption: The elements of a national integrity system*. (Dü. Book, T. S.). Transparency International.
- Rachman, S. (2013). *Anxiety*. Psychology Press.
- Rajpaul-Baptiste, C. (2018). *Antecedents and consequences of nepotism: A social psychological exploration* [Unpublished doctor of philosophy (PhD) thesis]. University of Kent.

- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 340-358. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.08.003>
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16, 403-424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Satu, M. S., Ahamed, S., Chowdhury, A., & Whaiduzzaman, M. (2019). *Exploring significant family income ranges of career decision difficulties of adolescents in Bangladesh applying regression techniques*. In 2019 International Conference on Electrical, Computer and Communication Engineering (ECCE) (pp. 1-6). IEEE.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2017). *Theories of Personality* (11th Edition). Cengage Learning.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2nd Edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shin, Y. J., & Lee, J. Y. (2019). Self-focused attention and career anxiety: The mediating role of career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 67(2), 110-125.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- Şama, H. (2020). *Ergenlerin kariyer kaygısını yordamada aile desteği ve umudun rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Şeker, G. (2021). Kariyer kararsızlığının yordayıcısı olarak iyi oluş ve kariyer kaygısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 262-275.
- Takil, N.B., & Sari, B.A. (2021). Trait anxiety vs career anxiety in relation to attentional control. *Current Psycholog*, 40, 2366-2370.
- The Readiness Index (2022). Erişim adresi <https://lh.com.ar/wp-content/uploads/2022/03/The-Readiness-Index.pdf> (04.05.2023)
- Töyry, S., Kalimo, R., Äärimala, M., Juntunen, J., Seuri, M., & Räsänen, K. (2004). Children and work-related stress among physicians. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 20(4), 213-221.
- Tsai, C., Hsu, H., & Hsu Y. (2017). Tourism and hospitality college students' career anxiety: Scale development and validation. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 29(9), 158-165.
- Vanhanen, T. (1999). Domestic ethnic conflict and ethnic nepotism: A comparative analysis. *Journal of Peace Research*, 36(1), 55-73.
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: the role of anxiety, attachment and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.
- Xing, X., & Rojewski, J. W. (2018). Family influences on career decision-making self-efficacy of Chinese secondary vocational students. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 21(1), 48-67.
- Yasin, M., Tahir, N., Aslam, M., Bakhsh, A., Ullah, S., Imran, M. A., & Khaliq, K. H. (2019). The impact of nepotism on employment status in public sector institutions: An evidence from fresh graduates of Pakistan. *Journal of Economic Impact*, 1(1), 7-11.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, F. N., & Gündüz, H. Ç. Measurement invariance testing of career anxiety scale by gender and grade level. *Sakarya University Journal of Education*, 12(1), 95-107.
- Yorulmaz, M. (2019). Anxiety of future and finding a job of bachelor's degree students. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 196-207.
- Yüksel, A. U., & Karafil, A. Y. (2022). Examination of sports science students' career anxiety using the q method. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 27(3), 203-218.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165-184). Academic Press.

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

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

Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı

Postgraduate Students' Reading Habits

Fatime Kır¹ , İsmail Kinay² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Batman

² Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır

Özet

Okuma becerisi, örgün eğitimin tüm kademelerinde, hayat boyu süreklilik ve alışkanlıkla sürdürülmesi gerekli bir beceridir. Üniversite ve lisansüstü düzeyindeki öğrencilerin ise yüksek düzeyde bir okuma becerisi geliştirebilmeleri ve ortaya koyabilmeleri beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığını ve bu öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, Olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Araştırmada çalışma grubunun seçimi Amaçlı örnekleme yöntemlerinden Ölçüt Örnekleme ve Uygun Örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu kapsamda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde çeşitli lisansüstü programlarında öğrenim gören 18 yüksek lisans ve doktora öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ön uygulama sonrası son şekli verilerek düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde İçerik Analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu ulaşılan sonuçlar şunlardır: Lisansüstü öğrencileri çoğunlukla okuma farkındalığına ve okuma alışkanlığına sahiptirler. Öğrenciler çoğunlukla "Bilgi Edinme Amaçlı" okumaktadırlar. Öğrenciler çok yüksek bir çoğunlukla akademik başarılarında okuma alışkanlıklarının belirgin bir rol oynadığı, okuma alışkanlığının kendilerine akademik başarı sağlamada ve beceri geliştirmede katkısı olduğu yönünde görüş bildirmektedirler. Lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlığı çoğunlukla Aile/Akraba" etmeni etkilemektedir. Öğrenciler çoğunlukla "İş Yoğunluğu" ve "Sınav/Akademik Çalışmalar"ı okuma alışkanlıklarına olumsuz etki eden etmenler olarak görmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuma Alışkanlığı, Lisansüstü Öğrencileri

Abstract

Reading is a critical skill that needs to be maintained as a habit through all levels of formal education. Undergraduate and postgraduate students are expected to develop and exhibit reading habits at high levels. The purpose of this research is to examine postgraduate students' reading habits and their views about it. The study was designed as a qualitative one, applying the phenomenological methodology. The study group was selected by using the purposive sampling and convenience sampling methods. 18 Master's and PhD students studying at various programs of the Institute of Educational Sciences at Dicle University, Diyarbakır, constituted the study group. Following the pre-application phase, a semi-structured interview form was administered to the study group. The data gathered were subjected to content analysis. The results obtained from the analysis are as follows: Postgraduate students generally have reading awareness and reading habits. They mostly read with the "aim of obtaining knowledge". The majority of the students state that their reading habits has a key role in their academic achievements, and it contributes to increasing their academic success and skill development. The "family/relatives" factor affects postgraduate students' reading habits the most strongly. Students mostly view "workload" and "exams/academic studies" as the factors affecting their reading habits negatively.

Keywords: Reading, Reading Habits, Postgraduate Students.

İnsanoğlunu yaşam alanında var olan diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerinden biri kuşkusuz dildir. İnsan, tarih boyunca edindiği dil becerisi ile düşünmüş, duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulmuş, çevresiyle iletişim kurarak anlaşmış ve çevresine uyum sağlamıştır. Aynı zamanda dil düşünmenin, öğrenmenin en temel aracı olagelmıştır. Bu durum dili, insan için çevresiyle bir etkileşim vasıtası haline getirmenin yanında öğrenmelerine temel teşkil etmiştir.

Hayat boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli aracı olan dil, alıcı ve ifade edici beceriler olarak okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu dil öğretim alanları adı altında sınıflandırılmıştır. Bunlardan dinleme ve okuma alıcı dil becerisi, konuşma ve yazma ifade edici dil becerisi ve görsel okuma ve sunu ise hem alıcı hem ifade edici dil becerisidir (Kuru, 2018, s. 5). Bu becerilerden biri olan okuma, dil becerilerine olduğu kadar zihin becerilerine de katkı sağlayan öğrenme alanıdır.

İletişim / Correspondence:

Dr. Fatime Kır
Milli Eğitim Bakanlığı, Batman
e-posta: fatimekirs33@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 107-124. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ekim / October 1, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 28, 2024
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Kır, F. ve Kinay, İ. (2024). Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığı. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 107-124. doi: 10.53478/yuksekogretim.1369505

ORCID: F. Kır: 0000-0002-9469-6824; İ. Kinay: 0000-0001-8963-8411

Okuma yoluyla alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilerek zihinde uzun süre depolanmaktadır. Bu bakımdan Türkçe öğretiminde okumaya verilen önem her geçen gün artmakta ve düzenli ve sistematik çalışmalarla okuma becerileri geliştirilmesi için çaba sarf edilmektedir (Güneş, 2020, s. 127).

Okuma, anlam oluşturmak veya türetmek için sembollerin kodunu çözenin karmaşık bir bilişsel sürecidir. Aynı zamanda metin ile okuyucu arasında anlama ile sonuçlanan karmaşık bir etkileşimdir (Dorji ve Rinzin, 2021, s. 18). Benzer yaklaşımla Akyol (2020, s. 33) okumayı, okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen, aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamayı açıklamak babında Akyol (2014, s. 16), okuma sürecinde okuyucunun metni anlamaya uğraştığını ve anladıklarıyla önbilgilerini birleştirerek yeni anlamlar oluşturmaya çalıştığına değinmiştir. Öte yandan Hasanah (2022, s. 16), okumanın görsel süreç olarak bilinen özelliğine değinerek okumanın sembolleri (harfleri) konuşulan kelimelere dönüştürme etkinliği olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlamayla tutarlı olarak Kavcar ve ark.'na (2005, s. 41) göre iyi okuma; gözün, zihin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasıyla gerçekleşmektedir. Okuma esnasında birey önce yazıdaki görsel imgeleri tanımaya çalışmakta ve bu tanımla zihinde birtakım çağrışımlar, anlamlar oluşmaktadır. Bu anlamlarla daha önce edinilen kavramlar arasında bağlantı kurularak yazı seslendirilir. Böylece okuma esnasında tanıma, anlama ve seslendirme olmak üzere üç işlem birbirini tamamlamış olmaktadır. Bu tanımlama ve açıklamalar, okumanın yazar ve okuyucu arasındaki bir iletişim süreci olduğunu ve okuma eyleminin basılı veya yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla alım, algılama ve bunları anlamlandırıp yorumlama olarak tanımlanabileceğini (Özkan ve Başkan, 2020, s. 67) göstermektedir.

Aalışkanlık psikolojik bir özelliktir ve bireyin kişiliğinin bir parçası olarak zaman içinde gelişmektedir (Sohail ve Andleeb, 2011, s. 70). Okuma alışkanlığı, temel okuryazarlık seviyesine ulaşmış bir bireyin okumayı belli aralıklarla, sürekli bir davranışa dönüştürmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Sayır, 2018, s. 8). Daha ayrıntılı bir ifadeyle okuma alışkanlığı, bireyin okuduğu farklı türden okuma materyallerinin miktarını, okuma sıklığını ve okuma materyalleri için harcanan ortalama süreyi ifade etmektedir (Latha, 2020, s. 5). Aslında okuma eyleminin bireyin yaşamının bir parçası haline gelmesi, okumanın bir alışkanlığa dönüşmesi demektir. Okumanın bir alışkanlık haline gelmesi, ancak onun bir ihtiyaç olarak hissedilmesiyle mümkündür. Bütün eğitim sisteminin ve öğrenme sürecinin temelini teşkil eden okuma becerisi ancak alışkanlığa dönüştüğünde hedeflenen amaca erişilebilmektedir. O halde bilginin hayatın her döneminde gerekli ve kaçınılmaz olması, okumanın alışkanlığa dönüşmesini zorunlu hale getirmektedir (Demirtaş ve Süğümlü, 2013, s. 137-138).

Okulların temel amacı, çocukları hayata ve bir yükseköğretim kurumuna başarılı bir şekilde hazırlamaktır. Bu amaç göz önüne alındığında başarılı olmanın ancak öğrencilerin çeşitli sınavlardan iyi notlar almaları ile mümkün olduğu düşünülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınav sorularını dikkatle okumaları, anlamaları ve cevaplamaları istenmektedir, okuduğunu anlaması beklenmektedir. Çünkü okuma, çocuğun okul hayatındaki başarısı için çok önemli bir beceridir (Esen-Aygün ve Kızılaslan-Tunçer, 2021, s. 152). Okuldaki iyi düzeyde bir başarı, okumadaki başarıyla çok yakından ilgilidir. Buna binaen söylenen bir çocuğun okumayı öğrendiği ve sonra öğrenmek için okuduğu, yaygın bir sözdür (Hasanah, 2022, s. 16). Bu bağlamda okuma alışkanlığı bireylere sadece bilgi kazandırmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda akademik alandaki derslerinde başarılarını da olumlu yönde etkileyecek bir alışkanlıktır. Okuma alışkanlığıyla öğrencilerin düşünme becerileri gelişecek ve yeni fikirler üretebilmelerinde onlara fayda sağlayacaktır. Buna ilaveten öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleşmesine katkı sağlayacak, çevreleriyle iletişim kurmalarına yardımcı olacak, iyi bir tarih ve kültür bilinciyle okumayı seven, araştırmacı ve evrensel değerlerle donanmış nesiller yetiştirilmesinde katkıda bulunacaktır (Arıcı, 2018, s. 167).

Okuma alışkanlığı, kişinin özel olarak kişisel gelişiminin ve genel olarak sosyal gelişiminin desteklenmesinde en güçlü ve kalıcı etkilerden birine sahiptir (Sohail ve Andleeb, 2011, s. 70). Çevresinde olup bitenleri yakından takip eden, kültürlü, ne istediğini bilen, karşılaştığı problemleri çözmeye alternatif çözümler üretebilen daha da önemlisi kendini tanıyan bireyler yetiştirilebilmesi için okuma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir (Sayır, 2018, s. 9).

Okuma, okul hayatındaki başarı için oldukça önemlidir. Okuma becerisi tüm öğrenmenin temeli olup yaşamda ilerlemenin temel bir gereğidir. Çünkü okuma öğrencilerin yalnızca dili öğrenmesi ve edebiyat çalışması ile ilgili olmayıp aynı zamanda okumalarının içeriğini anlamayı amaçlayan diğer tüm konu alanlarında kullanılmaktadır (Handayani ve ark., 2021, s. 171). Okuma alışkanlığının teşvik edilmesi, öğrencilerin öğrenme materyallerinde buldukları sorunları anlamalarına veya çözmelerine yardımcı olması ve okul kitaplarından veya diğer kaynaklardan edinebilecekleri bilgiler açısından önemlidir. Ancak günümüzde öğrenciler arasında kitap okumaya olan ilginin azalması teknolojinin daha hızlı gelişmesinden kaynaklanmaktadır (Ferisya ve ark., 2019, s. 255). Bunun yanı sıra toplumumuzda gerek ekonomik şartların yetersizliği gerekse eğitim seviyesinin düşük olması kaynaklı genel olarak, okumaya olan ilgi gün geçtikçe azalmakta ve bireyler okuma ihtiyacından uzaklaşmaktadır. Okuma bir ihtiyaç olarak görülmediğinden aileler de çocuklarını okumaya yeterince motive edememektedirler. Bugün bireyleri hiç kitap okumayan binlerce ev vardır (Arıcı, 2018, s. 169).



Dolayısıyla öğrenciler arasında düşük okuma alışkanlığı nedeniyle akademik performanslarının çok iç karartıcı olması, eğitim alt sektöründeki tüm paydaşlar için büyük bir endişe kaynağı oluşturduğunu söylemek mümkündür (Hasanah, 2022, s. 25). Bu noktada okuma alışkanlığını etkileyen bazı faktörlerden söz edilebilir. Bunlar bireyin fiziksel ve zihinsel durumu, onun okumaya yönelik ilgi ve tutumunu gösteren kişisel faktörler, aile, okul, öğretmen ve arkadaşların oluşturduğu çevresel faktörler, bireyin içinde yaşadığı sosyoekonomik şartlar, ebeveynlerin eğitim durumu, kütüphane ve teknolojik gelişmelerle kullanımı artan teknolojik araçlar olarak sıralanabilir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s. 10-12; Bamberger, 1975, s. 33; Demirtaş ve Süğümlü, 2013, s. 157; Durukan ve Arslan, 2018, s. 147-149; Karadeniz ve Yılmaz, 2017, s. 229; Kırs ve Kinay, 2022, s. 334-337; Odabaş, 2005, s. 2-3; Okur, 2013, s. 18; Öztürk ve Aksoy, 2016, s. 564; Staiger, 1973, s. 19; Şahin ve Aktar, 2020, s. 159-60; Yıldız, 2018, s. 80; Yılmaz, 1990, s. 33-34; Yılmaz, 2004, s. 117; Yılmaz ve ark., 2009, s. 23).

Okuma alışkanlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde, okul öncesi dönemden başlayarak ailelerin çocuklarına rol model olarak onlarda okuma fikri oluşturması ve okuma eyleminin erken yaşlarda başlaması önemlidir. Okumaya ilişkin oluşturulan ilgi ve tutum bu yıllarda yüksek olursa sonraki dönemlerde de devam eden bir alışkanlık olarak okumanın bireyde kalıcı hale gelmesi mümkündür (Durukan ve Arslan, 2018, s. 146). Bundan hareketle bireylerin eğitiminde çok önemli bir yeri olan okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik aile, çevre ve okul koordinasyonu sağlanmalı ve bu durum ortak bir hedef haline getirilmelidir (Sayır, 2018, s. 9).

Okuma, insanların anlama ve hayal gücü ile izleme ve hatırlama gibi çeşitli becerileri kullanmasını gerektiren karmaşık bir etkinliktir (Hasanah, 2022, s. 15). Bu bakımdan okuma becerisi, ilköğretimin ilk zamanlarında kazanılan temel beceri olarak görülse de aslında yaşamın belirli bir bölümünde başlayıp biten bir beceri olmayıp örgün eğitimin tüm kademelerinde ve hayat boyu süreklilik ve alışkanlıkla sürdürülmesi gerekli bir beceridir. Üniversite ve lisansüstü düzeyindeki öğrencilerin, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerine kıyasla daha yüksek düzeyde bir okuma becerisi geliştirebilmeleri ve ortaya koyabilmeleri beklenmektedir. Zira okumak, öğrencilerin öğrenim hayatlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Belirli bir konuda sunum yapmadan ve akademik bir makale yazmadan önce, öğrencilerin mantıksal akıl yürütmelerini desteklemek için ilgili metinleri okumaları gereklidir. Okuma alışkanlığına sahip öğrenciler, gerek kurgu gerek akademik metinleri okuma, anlama, kavrama ve yorumlama becerilerinde kuşkusuz daha önde olacaklardır. Aynı zamanda iyi bir okuma becerisine sahip olmak yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencileri, okuma dersi etkinliklerine dayalı akademik çalışmalarda başarılı kılacaktır. Ancak Anyira ve Udem (2020), Bharuthram (2017), Bratoviç, Miocic, Tadic, Gardcan ve Jelušić (2010), Daniel, Esoname, Chima ve Udoaku (2017), Erdem (2015),

Gezgin (2021), Jahan ve arkadaşları (2021), Kırs ve Kinay (2022), Latha (2020), Mbhele (2016) ve Nazhari ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma alışkanlığının düşük/zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan yukarıda anılan bu çalışmaların büyük çoğunlukla lisans/ön lisans düzeyinde öğrenim gören yükseköğretim öğrencileriyle sınırlı kalması, lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyine dair alanyazında daha çok araştırma yapılma ihtiyacını doğurduğu söylenebilir. Bu bağlamda lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin davranışlarının bilinmesi ve mevcut okuma durumlarının ortaya konması, öğrencilerin öğrenme davranışlarına ışık tutacağı ve onların akademik başarılarındaki güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin anlayışı geliştireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmanın Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığının bir görünümünü sunması bakımından yararlı olacağı beklenmektedir. Ayrıca ülkemizde örgün eğitimin her kademesinde olduğu gibi yükseköğretim kademesinde de okuma alışkanlığına dair elde edilecek sonuçlar eğitim ve dil araştırma alanlarında önemli katkılar sunması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığını ve bu öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisansüstü öğrencilerinin okumaya ilişkin bireysel farkındalıklarına dair görüşleri nelerdir?
2. Lisansüstü öğrencilerinin okuma amaçları nelerdir?
3. Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığında akademik başarılarının rolüne ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenler nelerdir?
5. Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumsuz etmenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığını ve bu öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın temelinde, keşfedilmek istenen temel bir olgu (konu) vardır. Bu öğrenmek ve çalışılmak istenen esas fikirdir. Bu temel olgu çerçevesinde nitel araştırmanın doğasının belirli bir sıraya konulmamış birçok unsuru bulunmaktadır (Creswell, 2017, s. 6). Araştırma, lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik derinlemesine inceleme yapmak ve katılımcıların araştırmaya konu olan olguya yönelik yaşadıkları bireysel deneyimlerinden yararlanmak ve bunları anlamlı hale getirmek amacıyla bir nitel araştırma modeli olan Olgubilim (Fenomenoloji) ile desenlenmiştir.

Fenomenolojik araştırma, fenomen deneyimlerinin doğası veya anlamı hakkında daha derin bir anlayışa ulaşmak için yaşanmış deneyimlerin yapılarını açığa çıkarmaya ve tanımlamaya yönelik sistematik bir girişimdir. Eğitim teknolojisindeki bazı geçmiş araştırmalar, deneyimleri daha derinlemesine incelemek için nitel yöntemler kullanmıştır. Tüm bu metodolojiler, kendi başlarına eğitim araştırmalarında bilgiye önemli katkılar yapmış ve yapma potansiyeline sahip olsalar da, yalnızca Fenomenoloji, deneyimin özünü ve anlamını incelemek için özel olarak tasarlanmıştır (Cilesiz, 2011, s. 492-493).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı lisansüstü programlarında öğrenim gören yüksek lisans ve doktora öğrencileri yer almıştır. Araştırmada çalışma grubunun seçimi Amaçlı örnekleme yöntemlerinden Ölçüt Örnekleme ve Uygun Örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Ölçüt örnekleme, çalışma öncesi belirlenen birtakım ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışıldığı örnekleme alma türüdür. Ölçüt örnekleme en önemli husus seçilecek olan durumların zengin bilgi alma kaynağı olmasıdır Böylece ölçüt örnekleme ile yürütülen çalışmalardan önemli niteliksel veriler sağlanabilir (Baltacı, 2018, s. 254). Uygun örnekleme ise araştırmacı tarafından evren dâhilindeki öğelerden veya elemanlardan kolay ulaşılabilir veya uygun olanların değerlendirilip bunlardan örnekleme oluşturma yöntem olarak ifade edilebilir. Bu yöntemle araştırmacı, istediği büyüklükte bir çalışma grubuna ulaşmaya dek en çok ulaşılabilir olanlardan başlayarak örnekleme oluşturmaktadır (Şahan ve Uyangör, 2022, s. 128). Bu kapsamda araştırmacının çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin belirlenmesinde Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora öğrencisi olma, lisansüstü eğitiminde ders dönemini tamamlamış olup tez yazma; tezsiz yüksek lisans programlarında proje yazma aşamasında olma, araştırma için kolay ulaşılabilme, araştırmaya gönüllü katılma ölçütleri kullanılmıştır. Zira Olgubilim yönteminin kullanıldığı araştırmaların çalışma gruplarına araştırılan olguyla ilgili deneyimleri olan kişiler seçilmektedir. Böylece araştırma konusu olan olguya ilişkin deneyim sahibi kişilerden olguyla ilgili ayrıntılı bilgi elde edilmiş olmaktadır. Bu yüzden seçilen çalışma grubu amaca yöneliktir ve büyüklüğü az olmaktadır. Bu çerçevede Olgubilim yönteminin kullanıldığı çalışmalarda on ile on beş kişi arasında değişen çalışma grubu büyüklüğünden (Kocabıyık, 2015, s. 57) söz edilmektedir. Bu bilgiler çerçevesinde yapılan araştırmaya katılım için uygun olup ulaşılan eğitim bilimleri lisansüstü programlarında öğrenim gören 6 tezsiz, 6 tezli ve 6 doktora olmak üzere toplam 18 yüksek lisans ve doktora öğrencisi araştırmacının çalışma grubunu oluşturmuştur. 10 kadın ve 8 erkekten oluşan

çalışma grubunda 17 katılımcı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı okul kademelerde görev yaparken 1 katılımcı yükseköğretimde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Katılımcıların kıdem yılı 3-28 yılları arasındadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun vermiş olduğu E-454046 sayılı ve 23/02/2023 tarihli Etik Kurulu Onayı ve Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından verilen E-456694 sayılı ve 02/03/2023 tarihli Araştırma iznine binaen 03/03/2023 ile 20/04/2023 tarihleri arasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle araştırmacı, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de araştırılan konuya dair derinlemesine çalışmayı birleştirebilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2013, s. 152). Bu teknik, araştırmacıya önceden hazırladığı sorular vasıtasıyla görüşme sırasında katılımcılara kısmi esneklik sağlayarak söz konusu görüşme sorularının tekrar düzenlemesine ve tartışmasına olanak sağlamaktadır (Ekiz, 2017:63). Bu çerçevede düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacının çalışma grubu olarak belirlenen 18 katılımcıya online (Zoom) olarak bizzat uygulanmıştır. Zira 6 Şubat 2023 tarihli yaşanan deprem felaketi nedeniyle üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmesi, araştırmacının katılımcılarına yüz yüze olarak görüşme formunun uygulanmasına olanak vermemiştir. Bu nedenle lisansüstü öğrencileriyle online (Zoom) görüşmelerinin zaman planlaması yapmak için kendilerinden randevu alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler gönüllülük ilkesine dayalı olup katılımcılara cevaplamaları amacıyla altı açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşme esnasında katılımcılara lüzum görülen noktalarda alternatif sorular yöneltilmiş ve sondalar kullanılmıştır. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar hem yazılı hem de dijital cihazla kaydedilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 30-50 dakika aralığında etkileşimli olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacının kontrolünde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna katılımcıların verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde İçerik Analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi birçok kelimededen oluşan metinlerin, açık kodlama kurallarına dayalı olarak daha az içerik kategorilerine sıkıştırma için yapılan sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmıştır (Stemler, 2001, s. 2). İçerik analizi, bir yazarın veya kullanıcının bakış açısından metinlerin, resimlerin ve sembolik maddelerin sistematik bir şekilde okunmasını, geçerli çıkarımların yapılmasını gerektirir (Krippendorff, 2004, s. 3). Stemler'e (2001, s. 2) göre nitel araştırmalarda içerik analizi basitçe bir kelime sıklığı sayımı yapmak anlamına gelse de bu teknik basit kelime sayımlarının çok ötesine geçmektedir. Bu tekniği özellikle zengin ve anlamlı kılan, verilerin kodlanmasına



ve kategorize edilmesine dayanmasıdır. Araştırmanın amacına uygun olarak yapılan görüşmeler sonucu görüşme formuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar, araştırmacılar tarafından incelenmiş, yanıtlardaki bazı ifade tekrarları ve anlatım bozukluklar kendilerinden izin alınarak düzeltilmiştir. Ardından içerik analizi kapsamında katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar özetlenmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu Türkçe Öğretimi ile Eğitim Programları ve Öğretim bilim dallarında görev yapan toplam dört öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuş ve bu görüşler doğrultusunda formda yer alan iki sorunun ifade edilme biçiminde düzeltmeye gidilmiş ve bir sorunun yeri değiştirilmiştir. Bu düzenlemenin ardından görüşme formu sorularının işlerliğini ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla 1. araştırmacı tarafından çalışma grubu dışında kalan 3 lisansüstü öğrencisine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrası son şekli verilerek düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma soruları her bir katılımcıya aynı üslup, ifade biçimi ve sırayla sorulmuştur. Böylece katılımcıların soruları herhangi yönlendirmeye maruz kalmadan yanıtlamaları sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğinin ve inandırıcılığının sağlanmasına yönelik olarak görüşme esnasında araştırmacı tarafından katılımcılara görüşme formuna verdikleri yanıtların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı ve bu ifadelerden çıkarılan anlamlar ve çıkarımların doğruluğu sorularak teyit edilmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır.

Verilerin analizi sürecinde araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik lisansüstü öğrencilerinin araştırma sorularına verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından bağımsız, ayrı ayrı olarak incelenmiş ve tablolar halinde kodlanmıştır. Kodlamalardan sonra her iki araştırmacının araştırma verilerine ilişkin yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmıştır. İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların karşılaştırılmasıyla her iki kodlamadaki benzer ve farklı olan kodlar tespit edilmiştir. Zira güvenilirliği ölçmenin bir yolu, değerlendiriciler arasındaki anlaşma yüzdesini ölçmektir. Bu işlem, iki değerlendirici tarafından aynı şekilde kodlanan vaka sayısını toplamayı ve toplam vaka sayısına bölmeyi içermektedir (Stemler, 2001, s. 3). Tespit edilen kodlar düzenlenerek her iki araştırmacının yaptığı kodlamalar arası güvenilirlik oranını belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği güvenilirlik formülü olan Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) * 100 güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucu araştırmanın güvenilirlik ortalaması %94,61 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994, s. 64), yapılan bir araştırmanın güvenilir kabul edilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliğinde en az %80 oranının aranması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeden hareketle söz konusu araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Kodlama işlemlerinin bitiminde kodlayıcılar

bir araya gelerek bu kodlardan temalar ve alt temalar elde etmişlerdir. Daha sonra tema ve alt temalar göz önüne alınarak veriler araştırmacılarca yorumlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliliği ve aktarılabiliği sağlamaya yönelik araştırmanın amacı, yöntemi, çalışma grubu ve bu grubun özellikleri, örnekleme yöntemi, verilerin toplanması, verilerin analiz süreci, bulguların yorumlanması ve sonuçlara ilişkin tüm süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Zira araştırmaya ilişkin bir prosedür ne kadar güvenilmezse, araştırmanın geçerli sonuçlara götüren verilerle sonuçlanma olasılığı o kadar düşüktür (Krippendorff, 2004, s. 3). Ayrıca araştırma verilerine ilişkin güvenilirliğin sağlanması amacıyla çalışmanın bulgular kısmında lisansüstü öğrencilerinin araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılarda ifade edilmesinde her bir lisansüstü öğrencisine "LÖ-1, LÖ-2, LÖ-3..." şeklinde harf ve numaralar kullanılarak kodlar atanmıştır.

Bulgular

Lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgular, çalışmanın alt amaçlarına uygun şekilde temalar ve alt temalar oluşturularak tablolaştırılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerinden örnekler verilerek bulgular desteklenmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında lisansüstü öğrencilerine sorulan "Okumaya ilişkin bireysel farkındalığınız hakkında neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlar kodlanarak tema, alt temalar şeklinde aşağıda tablolaştırılmış ve katılımcıların görüş sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü Öğrencilerin Okumaya İlişkin Bireysel Farkındalığı.

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Farkındalık	Okuma Farkındalığı Var	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ8, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18	15
	Okuma Farkındalığı Yok	LÖ2, LÖ4, LÖ7	3
	Küçük Yaşlarda Başlama	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ8, LÖ9, LÖ10, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ18	13
	İleriki Yaşlarda Başlama	LÖ7, LÖ11, LÖ17	3

*Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okumaya ilişkin bireysel farkındalıklarına yönelik birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.

Tablo 1 incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerinin okumaya ilişkin bireysel farkındalığıyla ilgili kodlanan görüşleri “Farkındalık” teması altında yer verilen “Okuma Farkındalığı Var”, “Okuma Farkındalığı Yok”, “Küçük Yaşlarda Başlama”, “İleriki Yaşlarda Başlama” olarak alt temalara göre kategorilendirilmiştir. Bu alt temalara göre lisansüstü öğrencilerinin okuma farkındalığının çoğunlukla olduğu (LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ8, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18) ve araştırmaya katılan 18 katılımcıdan 15’nin okuma farkındalığına sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşın okuma farkındalığının olmadığı yönünde görüş bildiren 3 katılımcının (LÖ2, LÖ4, LÖ7) olduğu bulgulanmıştır. Tabloda yer alan diğer bir bulgu ise lisansüstü öğrencilerinin okuma farkındalığının çoğunlukla (n:13) küçük yaşlarda başladığı ve yalnızca 3 lisansüstü öğrencisinin (LÖ7, LÖ11, LÖ17) okumaya ilişkin bireysel farkındalığının ileriki yaşlarda başladığı görülmektedir. Tablo 1’de yer alan bulgulara ilişkin lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmektedir:

LÖ-2: “Açıkçası bende bir farkındalık oluşmadı. Yaşam koşulları, çevresel koşullar, toplumun belli standartları var. Ona göre hayatımı idame ettiriyorum. Okumaya bu nedenle zaman ve fırsat bulamadım. Bizim dönemimizde okumaktan ziyade sınavla baş etme kaygısı olduğundan sınav odaklıydım ve bu nedenle kitap okumadım. Öncelikle benim için eğitim anlamında okuma ilk sırada yer almadı.”

LÖ-18: “Okuma farkındalığım temel eğitim sürecinde başlasa da esas olarak lise yıllarında olmuştur. Lise yıllarında kitaplarla haşır neşir olmaya, bir ilgi oluşmaya başladı bende. Sonrasında farklı okuma materyalleri ile bu ilgi devam etti.”

LÖ-1: “Okumayı ilk öğrendiğim dönemde, okuma yarışmasıyla bir farkındalık oluştu. Kitaplarla uyumayı seviyorum. Kitapların dünyasına girmekten, kitap okumaktan, hikâye ve karakterlerden keyif aldım.”

LÖ-4: “Okumaya karşı farkındalık bende oluşmadı. Şu anda da bu eksikliği görüyorum. Okuma sadece bilgi odaklı, bilgiye dayalı olarak sürekli dayatıldı. Bu yüzden okumayla bir bağ kuramadım. Şu anda da yeni yeni, bir yetişkin olarak okuma farkındalığımı değiştirmeye çalışıyorum. Hep faydacı bir yaklaşım içindeyim. Bu nedenle her okuduğumda gerekli faydayı alabiliyor muyum, diye tereddütler yaşıyorum.”

LÖ-15: “İlkokul birinci sınıfta yeni okumaya başladığımda annemle çarşıya giderken dükkân tabelalarını okumayla farkındalığım oluştu. İlkokul beşte iken seviyemin çok üstüne kitaplar okuyacak kadar kitap okuma ile içli dışlı olmuştum. Ansiklopediler, sözlükler almak için gazete kuponları biriktirir, gazeteler alır, okurdum. Hatta interaktif köşe yazarlarına yazılar, mektuplar yazardım o dönemler.”

LÖ-6: “Okuma farkındalığım en eski olarak ilkokuldayken sınıf kitaplığıyla başladı, diyebilirim. Bu sınıf kitaplığına yeni kitaplar almıştık. O kitapların kokusu yeniliği beni çok

etkilemişti. Sınıf içi etkileşim ve arkadaşlarımla paylaşımın benim için önemliydi. Hatta bundan önce gazetelerde kuponla kitap hediyesi benim farkındalığının oluşmasında etkili olmuştu. Sonrasında lise ve ortaokulda kitap özetleri çıkarmamız benim için farkındalık oluşturdu, diyebilirim.”

LÖ-9: “Benim farkındalığım... Okul öncesinde, temel eğitime başlamadan önce ailemin çok okuyan olmasından kaynaklı olarak elime kitapları alıp okuyordum gibi yapıyordum. Resimli kitaplarla tanışmam ve bu kitapların yanı sıra evimize sık sık TÜBİTAK dergilerinin girmesi farkındalığımı arttırdı. Bu dergilerde ne yazdığımı bilmesem de sorarak resimlerde ne anlatıldığını anlamaya çalışıyordum. Sonrasında birinci sınıfa başladıktan sonra da bu kitaba yönelme devam etti.”

Lisansüstü öğrencilerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, okuma farkındalığına sahip olduklarını ifade eden katılımcılarda bu farkındalığın, yaşamlarının ileriki safhalarında devam ederek onları okumaya yönlendirdiği ve onların okuma alışkanlığı kazanmasına vesile olduğu söylenebilir. Bunun aksine görüş belirten katılımcı öğrencilerin görüşlerine bakıldığında ise küçük yaşlarda kendilerinde çeşitli nedenlerle okumaya yönelik farkındalık oluşmamasının sonrasında okuyamamalarına ve okumadan uzaklaşmalarına sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olarak lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilere “Okuma alışkanlığınız hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan görüşler kodlanarak “Okuma Alışkanlığı” teması ve bu tema altında toplanan alt temalarla birlikte Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Okuma Alışkanlığı	Okuma alışkanlığı Olma	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18	13
	Okuma Alışkanlığının Olmaması	LÖ2, LÖ4, LÖ6, LÖ7, LÖ8	5
	Okuma Sıklığı	LÖ3, LÖ6, LÖ10, LÖ14	4
	Dönemsel Değişmeler	LÖ6, LÖ7, LÖ4, LÖ8, LÖ10, LÖ11, LÖ13, LÖ15, LÖ17, LÖ18	10
	Okumanın Hissettirdiği Duygular	LÖ3, LÖ5, LÖ9, LÖ16	4
	Okuma Alışkanlığının Niteliği	LÖ14, LÖ15, LÖ16	3
	Okuma Materyalleri	LÖ7, LÖ12	2

*Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma alışkanlıklarına yönelik birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.



Tablo 2 merccek altına aldığında, lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına dair görüşleri “Okuma Alışkanlığı” teması altında yer alan yedi alt tema ile kategorilendirilmiştir. Bu tabloya göre çalışmaya katılan 18 lisansüstü öğrencisinden 13’nün (LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18) okuma alışkanlığına sahip olduğu, 5 katılımcının ise (LÖ2, LÖ4, LÖ6, LÖ7, LÖ8) okuma alışkanlıklarının olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığını kazanmış olduklarını göstermektedir, denilebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde; 10 katılımcının (LÖ6, LÖ7, LÖ4, LÖ8, LÖ10, LÖ11, LÖ13, LÖ15, LÖ17, LÖ18) okuma alışkanlığında dönemsel değişmelerin olduğu, bu değişmeler neticesinde bazen okumalarında azalma olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Tablo 3.2’de yer alan diğer verilere bakıldığında ise 4 katılımcı (LÖ3, LÖ6, LÖ10, LÖ14) okuma sıklıkları, 4 katılımcı (LÖ3, LÖ5, LÖ9, LÖ16) okuma alışkanlıklarının kendilerine hissettirdiği duygular, 3 katılımcı okuma alışkanlıklarının niteliği (LÖ14, LÖ15, LÖ16) ve 2 katılımcı (LÖ7, LÖ12) okuma materyalleri hakkında görüş bildirmektedirler. Katılımcı lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik düşüncelerinden bazı örnekler şöyledir:

LÖ-18: “Okuma alışkanlığım var ancak bu okuma alışkanlığım sürekli ve planlı değil. Günlük şu kadar sayfa kitap okuma hedefi koymama rağmen lisansüstü çalışmaları, ödevler okumaya daha fazla zaman ayırmama engel oluyor.”

LÖ-1: “Özellikle lise ve üniversite yıllarımda çok okurken iş hayatında biraz azalıyor. Genel olarak okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum. İş hayatı ve mesleki durumlardan dolayı okuduğum materyaller değişti. Bazen roman bazen yüksek lisans döneminden dolayı makaleler ve düşünsel kitaplar ağırlık kazanıyor.”

LÖ-4: “Benim okuma alışkanlığım ihtiyaca dayalı olduğundan ihtiyaç hâsıl olduğunda okuyorum. Bu yüzden okuma düzenli olan bir eylem değil benim için.”

LÖ-5: “Okuma bende alışkanlığa dönüştü. Şimdi kendi çocuklarıma, öğrencilerime yönelik okumaya yönlendirme yapıyorum. Roman ve dünya klasikleri okudum. Bu kitapları arkadaşlarımdan ödünç alarak okudum. Bu kitaplar bana çok zevk vermiştir. Okumadan lezzet alıyorum.”

LÖ-3: “Okuma alışkanlığımın olduğunu düşünüyorum, vakit buldukça okuyorum. Ayda bir kitap en az okumaya çalışıyorum. Okumayı seviyorum çünkü her ne kadar iş yoğunluğu da olsa kitap okuduğumda sakinleştiğimi, yorgunluğumun birazcık durulduğunu düşünüyorum.”

LÖ-2: “Okuma alışkanlığım yok açıkçası. Arkadaş çevresi kaynaklı olarak daha çok mahallede futbol oynadık. Kitaba pek fazla vakit ayıramadım ama hiç okumadım değil. Özellikle lise çağındayken yaz tatillerinde vakit geçirmek adına kitap okudum. Hatta bayağı okudum. Halk kütüphanesine üyeliğim vardı ama bu sürekli olarak en fazla iki yıl sürdü.”

LÖ-6: “Kitapların beni sarıp sarmaması ve günlük rutinlerime göre değişiyor okumalarım. Yılda ortalama en az üç kitap okuduğumu söyleyebilirim. Her gün okumaya yönelik bir rutin oluşturmaya çalışıyorum.”

LÖ-8: “Yüksek bir alışkanlığım yok. Kendi hayatımda bir alışkanlık edinemedim. Bazı dönemlerde kitap okumama rağmen bunu düzenli ve sürekli şekilde yapamıyorum.”

LÖ-9: “Okuma alışkanlığım kötü diyemem, meraklı kişiliğim beni okumaya sevk ediyor. Yeni şeyler öğrenmeye keşfetmeye yönlendiriyor heyecan oluştuyor.”

LÖ-7: “Aslında benim dönemsel süreçlerim var. Bazen aylarca çok okuyorum bazen de bir kitap beni sıktığında veya çekmediğinde aylarca okumadığım olabiliyor. Ama şu an kitap okumaya daha çok yöneldim diyebilirim. Ancak samimi bir cevapla okuma alışkanlığımın olmadığını söyleyebilirim.”

Katılımcı lisansüstü öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, okuma alışkanlıklarını ayrıntılı tarif ettikleri ve okuma alışkanlığına sahip olup olmadıklarını değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda LÖ3 ve LÖ18 kodlu katılımcıların okuma alışkanlığına sahip oldukları yönünde görüş bildirmelerine rağmen okuma eylemini düzenli, planlı ve yeterli oranda (vakit buldukça, en az ayda bir kitap) gerçekleştiriyor olmaları dikkat çekicidir. Bu durum katılımcı öğrencilerin okumakla beraber alışkanlık davranışını literatür ışığında değil, kendi bakış açılarıyla yorumladıkları şeklinde açıklanabilir. Öte yandan araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular merccek altına alındığında ve araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularla ilişkilendirildiğinde, LÖ-6, LÖ-8 kodlu katılımcıların araştırmanın birinci sorusuna yanıt olarak okuma farkındalığına sahip olduklarını söylemelerine rağmen araştırmanın ikinci sorusunda okuma alışkanlıklarının olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Oysaki okuma farkındalığı okuma becerisi ve alışkanlığını kazanmada önemli ve temel aşama olarak görülmektedir. Ancak okuma farkındalığına sahip olduğu halde okuma alışkanlığı kazanmadığını ifade eden katılımcı öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde bu bulgu, okuma alışkanlığının süreklilik arz eden bir davranış, günlük yaşam rutinlerinin değişmez bir parçası olma özelliği taşıyan bir eylem olması nedeniyle geçmişte her iki katılımcıda var olan farkındalığın sonrasında devam ettiremediği ve dolayısıyla okumanın alışkanlığa dönüşmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında lisansüstü öğrencilerine sorulan “Hangi amaçla okursunuz?” sorusuna verilen yanıtlar kodlanarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine dair temalandırılan bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.
Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Amaçları

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Okuma Amacı	Bilgi Edinme Amaçlı	LÖ13, LÖ14, LÖ17, LÖ18, LÖ9, LÖ12, LÖ1, LÖ2, LÖ3, LÖ4, LÖ5, LÖ6	12
	Rahatlama/Keyif Alma Amaçlı	LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ7, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ1, LÖ3, LÖ4	10
	Kişisel Gelişim Amaçlı	LÖ13, LÖ14, LÖ17, LÖ18, LÖ8, LÖ10, LÖ3, LÖ6	8
	Ders/Akademik Amaçlı	LÖ14, LÖ15, LÖ18, LÖ8, LÖ9, LÖ2, LÖ5	7
	Mesleki Gelişim Amaçlı	LÖ14, LÖ12, LÖ6	3

**Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma amaçlarına yönelik birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.*

Tablo 3’te katılımcı görüşleri, “Okuma Amacı” teması altında oluşturulan beş alt temayla yer almıştır. Bu alt temalar incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (n:12) “Bilgi Edinme Amaçlı” okudukları belirlenmiştir. “Rahatlama/Keyif Alma Amaçlı” okuyan katılımcıların sayısı 10’dur. Bunun yanında 8 katılımcı “Kişisel Gelişim Amaçlı” okuduklarını belirtirken 7 katılımcı “Ders/Akademik Amaçlı” okudukları yönünde görüş bildirmişlerdir. “Mesleki Gelişim Amaçlı” okuyan katılımcı sayısı ise 3 (LÖ14, LÖ12, LÖ6) ile sınırlı kalmıştır. Katılımcıların okuma amaçlarına yönelik araştırma sorusuna birden fazla yanıt verdikleri göz önünde tutulduğunda okuma keyif alma amacından ziyade fayda amaçlı okumaların daha ağır bastığı söylenebilir. Katılımcı lisansüstü öğrencilerin okuma amaçlarına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

LÖ-7: “Genellikle, canım sıkkın olduğunda rahatlamak amacıyla kitap okurum. Kafamdaki düşüncelerden, dış dünyadan kurtulmak için kitap okurum. Kitapların dünyasına dalarım, mutlu olduğumda okumam.”

LÖ-17: “Kişisel gelişim, bilgi düzeyini artırmak, özellikle karşılaştığım sorunların çözümü amaçlı okuyorum. Ayrıca iletişim gücümü artırmak amaçlı okuyorum.”

LÖ-12: “Bilgiye ulaşmak, ikincisi güncel gelişmeleri takip etmek diyebilirim. Sonrasında alanımda yeni çıkan konularda, mesleki gelişim amaçlı okuyorum. Amaca yönelik okumalarım yoğunlukta. Karşılaştırma yaparak teyit amaçlı okumalar yapıyorum.”

LÖ-14: “Öğretmenliğe başladığım süreçte genellikle akademik kitaplar ve ders amaçlı okumalarım daha ön plandaydı. Meslekte branşıma ve mesleki gelişimime katkı sağlayacak kitapları okumayı amaçladım. Bu bilgi amaçlı okumalarım yanı sıra keyif amaçlı okumalarım da olmaktadır. Her iki amaçlı okumalarımı beraber yürütmek durumunda kalıyorum çoğu zaman.”

LÖ-15: “O anki moduma ve mecburiyetime göre değişiyor. Akademik amaçlı, çocuk gelişimine yönelik ve keyif alma amaçlı olarak genellikle okumalar yapıyorum.”

Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuma amaçlarının çok çeşitlilik gösterdiği ve okumanın yararı, yaşamlarına katkısı boyutunda çoğunlukla okuma amaçlarını şekillendirdikleri görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, katılımcıların çoğunlukla çalışma ve aile hayatları ile akademik çalışmalarını beraber yürütmek zorunda kalmalarının ve bu nedenle keyif amaçlı okumaya daha az zaman bulabilmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında lisansüstü öğrencilerine “Okuma alışkanlığının akademik başarılarındaki rolü hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltildi. Verilen yanıtlar kodlanmasıyla elde edilen tema ve alt temalar aşağıda Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4.
Okuma Alışkanlığının Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Başarılarındaki Rolü

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Başarı	Akademik Başarı Sağlama	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ7, LÖ9, LÖ10, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ17	11
	Beceri Geliştirme	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ7, LÖ9, LÖ10, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18	13
	Sorun/Eksiklik Yaşama	LÖ2, LÖ4, LÖ8	3
	Çok Etkisi Yok	LÖ11	1

**Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma alışkanlığının akademik başarılarındaki rolüne ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.*

Tablo 4’e bakıldığında, okuma alışkanlığının araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin akademik başarılarında rolüne ilişkin görüşleri kodlanması sonucu oluşturulan “Başarı” teması ve bu tema altında bir araya getirilen “Akademik Başarı Sağlama”, “Beceri Geliştirme” ve “Sorun/Eksiklik



Yaşama” alt temaları görülmektedir. Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinden 13’ü, okuma alışkanlıklarının akademik başarılarında “Beceri Geliştirme” kapsamında rolü olduğunu belirtirken, 11 katılımcı “Akademik Başarı Sağlama” bağlamında rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlere tezat olarak 3 katılımcının okuma alışkanlıklarının olmaması nedeniyle akademik çalışmalarında birtakım sorunlar, eksiklikler yaşadıklarına ilişkin görüşleri “Sorun/ Eksiklik Yaşama” alt teması altında bir araya getirilmiştir. Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerden sadece LÖ-11 kodlu öğrenci okuma alışkanlığının akademik başarısına çok etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4’te yer alan tema ve alt temalar bütüncül değerlendirildiğinde katılımcı lisansüstü öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığının akademik başarılarında rolü olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların bu tema ve alt temalara ilişkin görüşlerinden dikkat çekici birkaç doğrudan alıntı aşağıda sunulmaktadır:

LÖ-2: “Okuma alışkanlığımın olmamasının kelime dağarcığımı geliştirmemde olumsuz etkisi olduğunu söyleyebilirim. Özellikle özgün içerikler üretmekte sorun yaşadım. Lisansüstü proje ödevlerinde bayağı sorun yaşadım. Bu nedenle verilen proje ödevleri hem zamanımı aldı hem de istediğim çalışmalarını çıkartamadım.”

LÖ-4: “Okuma alışkanlığımın olmaması nedeniyle kendi akademik potansiyelimi gerçekleştiremedim. Özellikle yüksek lisans döneminde bunun eksikliğini hissettim. Yüksek lisans aşamasında zorlanıyorum. Ortak dikkat sorun yaşamamda okuma alışkanlığının olmamasının bir payı olduğunu düşünüyorum. Akademik becerilerimde bir eksiklik görüyorum.”

LÖ-13: “Lisansüstü, bilgi ve beceride derinleştirdiğimiz bir süreç. Herkesin başaramayacağı uzun menzilli bir süreçtir. Sosyal bilimler alanında okuma becerisi sizi hedeflerinize ulaştıran bir vasıta. Okuma alışkanlığı okuma becerisi olmayan lisansüstü eğitimde başarılı olamaz diye düşünüyorum. Problem çözme, objektiflik, farklılıkları görme, analiz, derinlik ve çok boyutluluk becerilerimi geliştirdiğini söyleyebilirim.”

LÖ-6: “Ben şimdi akademik çalışma yapıyorsam, problemi keşfetme, problemi çözme, probleme dair yöntem geliştirme ve bilimsel çalışmalara dair aşamalarda okuma temelinde ilerliyorum. Okuma rutini benim için her şey diyebilirim.”

LÖ-17: “Okuma alışkanlığı olduğu zaman akademik başarıma çok büyük faydası oluyor. Lisans ve doktora sürecimde hocalarımdan çok olumlu dönüşler almamı sağlamıştır. Bu becerinin tezimi hazırlarken cümle kurmada, metinlerde paragraflar arası bağlantı kurmada önemli bir faydası olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda bana çok katkısı oldu, diyebilirim.”

LÖ-9: “Okuma alışkanlığımın olması beni sürekli sürekli başarılı kıldı. Okuma alışkanlığı olmadan akademik başarıda ilerlemek çok zor oluyor. Daha farklı açılardan bakmayı, üst bilişsel becerileri geliştirmeyi, metinlerin satır aralarına girmeyi, daha derin bakma becerileri kazandırdı bana okuma alışkanlığım.”

LÖ-11: Lisansüstü olarak baktığımda illaki var ama o kadar olduğunu düşünmüyorum. Lisansüstünde akademik eserleri okumam daha çok gerektiğinden buna yönelik çok okuma yapmıyorum. Bende çok etkisi olmadı diyebilirim.”

LÖ-15: “Akademik anlamda çok büyük katkısı olmuştur. Sosyal hayatıma, dünyaya bakış açımın gelişmesine, mesleğime çok büyük katkıları olduğunu düşünüyorum. İletişim yeteneğime çok katkısı olmuştur. Algıyı değiştirdi, bir bütün olarak beni çok olumlu etkiledi, diye düşünüyorum. Daha iyi bir anne daha iyi bir eş daha iyi bir öğretmen ve tabii ki daha iyi bir öğrenci olmama çok katkıları olmuştur, diyebilirim. Ayrıca sorun çözme yardımcı oluyor okumalarım.”

Katılımcı lisansüstü öğrencilerinin araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, büyük çoğunlukla akademik başarılarında okuma alışkanlığı sayesinde kazandıkları becerilerin önemli bir rolü ve katkısı olduğunu ifade ettikleri; bu durumun aksine okuma alışkanlığını kazanamadığını ifade eden öğrencilerin ise akademik çalışmalarında okuma alışkanlıklarının olmayışının eksikliğini yaşadıkları ve bu nedenle akademik çalışmalarında arzu ettikleri düzeyde başarılı olamadıkları, verilen ödev/proje/çalışmaları yaparken sorun yaşadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerine sorulan “Okuma alışkanlığınıza etki eden olumlu etmenler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar kodlanarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine dair temalandırılan bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenlere yönelik görüşlerinin kodlanmasıyla “Okuma Alışkanlığında Etkili Etmenler” teması ve bu temaya ait sekiz alt tema elde edilmiştir. Tablo 5’te verilen tema ve bu alt temalarda görüldüğü üzere katılımcıların okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenlerin başında (n:11) “Aile/ Akraba” geldiği, bunu takiben 8 katılımcının “Arkadaş Çevresi” yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra “Öğretmen” (LÖ1, LÖ9, LÖ10, LÖ16, LÖ17) ve “Başarı İsteği” (LÖ1, LÖ5, LÖ13, LÖ14, LÖ17) etmenlerini 5 katılımcı dile getirirken,

“İtibar Kazanma” (LÖ6, LÖ8, LÖ13, LÖ14) ve “Fayda” (LÖ3, LÖ12, LÖ17) etmenlerinden 4 katılımcının bahsettiği görülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre okuma alışkanlığını etkileyen olumlu etmenlerde en az dile getirilen iki unsur ise “Bilgilenme İhtiyacı” (n:3) ve “İçsel Motivasyon” (n:2) olduğu söylenebilir. Katılımcı lisansüstü öğrencilerinin bu alt temalara ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmektedir:

LÖ- 5: “Özellikle annem çok etkili olan temel unsurdur benim okuma alışkanlığı kazanmamda. Ayrıca ablam önemli bir örnek ve motive kaynağı benim için. Okuma alışkanlığı ve okumaya yönelmede akrabalarından üniversite okuyanları görmek de bana motivasyon sebebi olmuştur, beni okumaya özendirmiştir.”

LÖ-7: “Öncelikle arkadaş çevrem, özellikle edebiyat bölümünde okuyan arkadaşlarım, en çok beni okumaya yönlendiren etken olmuştur.”

LÖ-9: “Ağabeyim çok etkili oldu. Ağabeyim çok okuyan biriydi. Hayatımda onun okuma alışkanlığı büyük rol oynadı. Doktora derslerinde Bölüm Başkanı Behçet Hoca'nın çok okuması, okuduklarını tavsiye etmesi bende etkili olmuştur.”

LÖ-16: “Birincisi bizim evde babamın hep kitapları olurdu ve gözümün önünde hep kitaplar olması beni çok etkilemişti. Öğretmenlerime özenen ve onları hep seven bir öğrenci olduğumdan onların elinde kitap görmek okuma alışkanlığında etkili olmuştur, diyebilirim.”

Tablo 5. Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Olumlu Etmenler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Okuma Alışkanlığında Etkili Etmenler	Aile/Akraba	LÖ2, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ9, LÖ12, LÖ13, LÖ15, LÖ16, LÖ17	10
	Arkadaş Çevresi	LÖ3, LÖ6, LÖ7, LÖ8, LÖ11, LÖ12, LÖ14, LÖ17	8
	Öğretmen	LÖ1, LÖ9, LÖ10, LÖ16, LÖ17	5
	Başarı İsteği	LÖ1, LÖ5, LÖ13, LÖ14, LÖ17	5
	İtibar Kazanma	LÖ6, LÖ8, LÖ13, LÖ14	4
	Fayda	LÖ3, LÖ12, LÖ17	4
	Bilgilenme İhtiyacı	LÖ4, LÖ17, LÖ18	3
	İçsel Motivasyon	LÖ6, LÖ8	2

*Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenlere ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular
Araştırmanın amacı kapsamında lisansüstü öğrencilerine “Okuma alışkanlığınıza etki eden olumsuz etmenler nelerdir?” sorusu yöneltildi. Verilen yanıtlar kodlanmasıyla elde edilen tema ve alt temalar aşağıda Tablo 3.6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Olumsuz Etmenler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Okuma Engelleri	İş Yoğunluğu	LÖ1, LÖ3, LÖ9, LÖ12, LÖ13, LÖ15, LÖ17, LÖ18	8
	Psikolojik Engeller	LÖ1, LÖ3, LÖ14, LÖ16	4
	Arkadaş/Çevredeki İnsanlar	LÖ1, LÖ2, LÖ6, LÖ7, LÖ17	5
	Sınav/Akademik Çalışmalar	LÖ4, LÖ6, LÖ9, LÖ11, LÖ12, LÖ15, LÖ18	7
	Teknolojik Araçlar/ Bilgisayar Kullanımı/ Sosyal Medya	LÖ3, LÖ8, LÖ10, LÖ17	4
	Ailevi Sorumluluklar	LÖ5, LÖ9, LÖ13, LÖ15	4
	Zaman Bulamama	LÖ5, LÖ10, LÖ11, LÖ14	4
	Günlük Rutinler	LÖ6, LÖ13, LÖ14	3
	Televizyon İzleme	LÖ2, LÖ8	2
	Yaşanan Olumsuzluklar	LÖ3	1
	Kitapların Pahalı Olması	LÖ17	1
	Tembellik	LÖ10	1

*Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma alışkanlığına etki eden olumsuz etmenlere ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumsuz etmenlere ilişkin görüşlerinin kodlanmasıyla elde edilen “Okuma Engelleri” teması ve bu tema altında verilen on iki alt temanın yer aldığı görülmektedir. Bu alt temalar arasında lisansüstü öğrencilerinin okuma engellerine ilişkin en çok dile getirdikleri ve dikkat çektikleri okuma engeli “İş Yoğunluğu” (n:8) olmuştur. Bu bulguyu takiben 7 katılımcı “Sınav/Akademik Çalışmalar”ı okumaya engel olarak görürken, 5 katılımcı “Arkadaş/Çevredeki İnsanlar”a vurgu yapmıştır. “Psikolojik Engeller” (LÖ1, LÖ3, LÖ14, LÖ16), “Teknolojik Araçlar/Bilgisayar Kullanımı/ Sosyal Medya” (LÖ3, LÖ8, LÖ10, LÖ17), “Ailevi Sorumluluklar” (LÖ5, LÖ9, LÖ13, LÖ15) ve “Zaman Bulamama” (LÖ5, LÖ10, LÖ11, LÖ14) alt temaları doğrultusunda görüş bildirenler katılımcı sayısı 4’tür.



Araştırmaya katılan lisansüstü öğrenciler, diğer etmenlere kıyasla “Günlük Rutinler” (LÖ6, LÖ13, LÖ14), “Televizyon İzleme” (LÖ2, LÖ8), “Yaşanan Olumsuzluklar” (LÖ3), “Kitapların Pahalı Olması” (LÖ17) ve “Tembellik” (LÖ10) etmenlerine okuma engeli olarak daha az değindikleri görülmektedir. Katılımcı lisansüstü öğrencilerinin bu alt temalara ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmektedir:

LÖ-18: “İş hayatını en büyük engel olarak görüyorum. Ayrıca yüksek lisans çalışmalarında verilen ödevler bireysel okumalarımı kısıtlıyor.”

LÖ-2: “Arkadaş çevresi, futbola düşkünlük ve televizyon izleme, diyebilirim.”

LÖ-1: “Var, okul hayatımdaki ders yoğunluğu içinde bulunduğum ortamlar, sürekli yer değiştirme yaşadığım dönemlerde adaptasyon sıkıntısı nedeniyle okuma alışkanlığım azaldı. Bazı dönemler ruh halim de okuma alışkanlığımı olumsuz etkiledi.”

LÖ-4: “Okuma küçük yaşlardan itibaren anlatılmadı, sevdirilmedi bana. Daha keyif verici şeylere yöneldim. Sınav odaklı eğitim sistemi nedeniyle okuma alışkanlığı edinemedim.”

LÖ-8: “Aslında birkaç sebep söyleyebilirim ama en büyük ve tek olumsuz etken olarak küçük yaşlardan itibaren bende var olan bilgisayar kullanma alışkanlığı, ikinci olarak teknolojik araçlar ve televizyon izleme diyebilirim.”

LÖ-6: “Çok ders çalışmak zorunda kalmam, gün içinde günlük rutinler hem vaktimi alıyor hem de enerjimi alıyor. Okuyacak hal bırakmıyor. Çevremde çok okuyup da aslında okumayanlar ve bilgisiz çevrem, özellikle öğretmenler odası, beni olumsuz etkiliyor.”

LÖ-9: “Yorgunluk, çok yoğun çalışma temposu, okulumun çalışma temposu engel oluyor. Bunun yanında çocuk sahibi olmak, bu çocuğa dair sorumluluklar, çocuğumun hastalığı gibi durumlar istediğim şekilde ve sıklıkta okumama engel oluyor maalesef. Lisansüstü çalışmalarımın yoğunluğu ve baskısı da olumsuz etkiliyor.”

LÖ-3: “Bu ara, özellikle son zamanlarda, okuma alışkanlığımı etkileyen olumsuz faktörler; iş yoğunluğu, teknolojiye çok fazla zaman ayırma -ki gençleri eleştiresek de evet hepimiz biraz teknolojiyle fazla haşır neşiriz- ve bunun okuma üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum. Bunun dışında dünya çapında yaşanan olumsuz etmenlerin okuma alışkanlığımı da bir miktar etkilediğini düşünüyorum açıkçası. Bazen yaşanan sıkıntılar isteksizlik yapabiliyor.”

Tartışma

Bu araştırmada lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı ve bu öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmanın altı alt problemine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında katılımcı lisansüstü öğrencilerinin okumaya ilişkin bireysel farkındalıkları ile ilgili görüşleri temalandırılarak analiz edilmiş ve öğrencilerin çoğunlukla okuma farkındalığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Farkındalıklar ve tutumlar bireyin sahip olması amaçlanan becerilerin birer unsurlarıdır. Okuma alışkanlığının bir süreç olduğu göz önüne alındığında ve bu sürecin okumaya, okuma materyallerine farkındalıkla başladığı söylenebilir. Okuma farkındalığı; dinleme, anlama ve kavrama becerilerini içine almakta ve erken okuryazarlık becerilerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Okuma eylemi anlama, kavrama gibi birçok zihinsel becerilerin kullanılmasını gerektiren bir beceri olmasından mütevellit dinleme, anlama ve kavrama becerileri de okuduğunu anlama becerilerinin ön koşuludur. Birey okuma becerisini kazanmadan önce dinleme becerisi yoluyla, başkaları tarafından anlatılan ya da okunan herhangi bir metinden anlam çıkarmaya, metni kavramaya çalışmaktadır. Bu çabalar, okumaya ilişkin farkındalığın oluşmasının ilk adımları olarak görülebilir. Bu bağlamda okuma farkındalığına sahip olmak, okuma alışkanlığı kazanmış bir okuyucu olma yolunda ilk ve öncelikli basamaktır, denilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda katılımcı öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve lisansüstü öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığına sahip oldukları yönünde görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Literatürde lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin yapılmış araştırmalara bakıldığında; Ahire'nin (2019), Hindistanlı lisansüstü öğrencilerin çoğunluğunun ayda bir ile iki kitap okuduğu bulgusu; Kunthy'nin (2013), Kamboçya Phnom Penh'deki lisansüstü öğrencilerin çoğunluğunun (%47,4) 20 dakika ile 2 saat, öğrencilerin %25'nin 1 saat ile 2 saat arasında kitap okuduğu, dolayısıyla bu verilerin lisansüstü öğrencilerinin iyi düzeyde bir okuma alışkanlığına sahip olduklarını ortaya koyduğu araştırma sonucu, Thomas ve Kabir'in (2012), İngiliz Dili ve Edebiyatı lisansüstü öğrencilerinin okumak için ortalama günlük harcadığı sürenin 1-2 saat olduğuna ve Noor'un (2011), EFL lisansüstü öğrencilerinin günlük okumaya ayırdıkları sürenin 1-2 saat ve üzeri olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Odabaş ve ark. (2020) tarafından yapılan çalışmada ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin kendilerini okuma yoğunluğu bakımından ağırlıklı olarak orta düzeyli okuyanlar grubu içinde tanımladıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara ilaveten alanyazında çeşitli lisans düzeyindeki öğrencilerin okuma

alışkanlığını inceleyen çalışmalardan Babu ve Durgaiah (2016), Hindistanlı 18-25 yaş grubu öğretmen adaylarının 26-30 yaş grubu öğretmen adaylarından, onların da 31 yaş grubu öğretmen adaylarından daha iyi okuma alışkanlığına sahip olduklarına ilişkin bulgusu, Ferisia ve arkadaşları(2019), Ho (2016), Akarsu ve Darıyemez (2014) ve Thanuskodi'nin (2011) araştırmalarına katılan üniversite öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığına sahip olduklarına ilişkin sonuçları, bu araştırma sonucuyla benzer niteliktedir. Bu araştırmaların yanı sıra ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin örneklem olarak alındığı çalışmalardan Gül (2021), Dorji ve Rinzin, (2021), Dorji (2020), Sivasubramanian ve Gomathi (2019), Floransa ve arkadaşları(2017), Yamoah (2015), Khalisa (2018), Nagaraja ve Manalan (2016), Mu'awana (2018) yaptıkları araştırmalarda katılımcı öğrencilerin iyi/yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduklarını bulgulamışlardır. Bu araştırma sonuçlarıyla tezatlık teşkil eden literatürdeki bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında ise Khalid ve arkadaşları (2020), Pakistanlı Ekonomi ve İktisat bölümü yüksek lisans öğrencilerinin günlük ortalama 1 saatten az okudukları ve bu nedenle okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu; Ateş ve Şahin (2014), Abant İzzet Baysal Üniversitesi yüksek lisans öğrencilerinin yeterli sayıda kitap okumadıklarına belirlemişlerdir. Benzer şekilde Kırs (2022), yaptığı meta sentez çalışmasında ilköğretim kurumları, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ ön lisans) öğrencilerinin çoğunlukla yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını; Appiah ve arkadaşları(2023), Gana eğitim fakültelerindeki öğrencilerin genel olarak okuma alışkanlığının düşük düzeyde olduğunu; Liswaniso ve Mubanga (2019), Namibiya Üniversitesi öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrencilerinin; Abu Bakar (2019), Malezya'daki İngilizce (ESL) bölümü lisans öğrencilerinin; Anugrah (2019), İngilizce Eğitimi bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu; Balan ve ark. (2019) Tayland Asya-Pasifik Uluslararası Üniversitesindeki lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının düşük olduğunu; Galicia-Gaona ve Villuendas-González (2011) psikoloji lisans öğrencilerinin okuma alışkanlığının düşük düzeyde olduğunu göstermişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında oluşturulan tema ve alt temaların analizi sonucunda katılımcı lisansüstü öğrencilerinin çoğunlukla "Bilgi Edinme Amaçlı" okudukları belirlenmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin keyif alma amacından daha çok fayda amaçlı okumaları araştırmanın dikkat çeken bir sonucu olduğu söylenebilir. Bir davranışın sıklıkla veya düzenli olarak yapılması davranışın zamanla alışkanlık haline gelmesini sağlamaktadır. Okuma eyleminin de sıklıkla, tekrarlanan amaçlı etkinlik halini alması bireye okuma alışkanlığını kazandırmaktadır. Bu noktada her bir bireyin okuma amacı kendine özgü ve çeşitli olabilmektedir. Ancak okuma alışkanlığının yaşam boyu devam eden bir eylem olduğu göz önünde tutulduğunda bu alışkanlığa sahip olan bireyin okumadan lezzet, doyum,

keyif alması ve okurken rahatlık hissetmesi önemlidir. Zevk için okumanın önemine değinen Babu ve Durgaiah'a (2016, s. 170-171) göre, keyifle okumak okumanın gelişimini desteklemekte ve yaşam boyu süren bir alışkanlık olarak hem dil becerilerini hem de okuma becerilerini geliştirmektedir. Bu görüşü destekleyen sonuçlara ulaşan Balan ve ark. (2019) da öğrencilerinin okuma amacının akademik başarı ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin okuma amaçlarını inceleyen çalışmalardan bazılarında göz atıldığında bu çalışmanın bulgularıyla benzer nitelikte; Appiah ve arkadaşları (2023), Gana'daki eğitim fakültelerindeki öğrencilerin okuma amaçlarının bilgilerini genişletmek ve sınavı geçmek amacıyla; Kırs (2022), Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin ağırlıklı olarak bilgi birikimlerini, akademik başarılarını artırma ve boş zamanlarını değerlendirme amacıyla; Ramasamy ve Padma (2020), Hindistanlı öğrencilerin bilgilerini geliştirmek ve rahatlamak amacıyla okuduklarına ilişkin sonuçlara ulaştıkları çalışmalardan söz edilebilir. Ayrıca Sivasubramanian ve Gomathi; Bharuthram (2017) ve Yamoah (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazında bu çalışma sonuçlarından farklılık gösteren birkaç çalışmadan örnek verilecek olursa Taha (2021), yaptığı çalışmada örneklem olarak alınan ortaöğretim öğrencilerinin %75.0'inin sadece sınavlarını geçmek amacıyla okumakla meşgul olduğunu; Dorji ve Rinzin, (2021), dördüncü sınıfta öğrenim gören çoğu öğrencinin sadece akademik amaçlı okuduğunu; Liswaniso ve Mubanga (2019), Balan ve arkadaşları(2019) öğrencilerin sadece sınavları geçmek/ sınavlara hazırlanmak için okuduklarını; Latha'nın (2020), Virudhunagar'daki ortaokul ve lise öğrencilerinin çoğunun eğlence, beyin uyarımı, heyecan ve bir şeyler öğrenmek için ve Noor (2011) lisansüstü öğrencilerinin zevk ve ders çalışma amaçlı okuduklarını ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında katılımcı lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlıklarının akademik başarılarında rolüne ilişkin görüşlerinin kodlanmasıyla elde edilen temalardan öğrencilerin çok yüksek bir çoğunlukla akademik başarılarında okuma alışkanlıklarının belirgin bir rolü olduğunu ve okuma alışkanlığının kendilerine akademik başarı sağlamada ve beceri geliştirmede katkısı olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde okuma alışkanlığı ile akademik başarı ilişkisini inceleyen çalışmalardan bazılarında bakıldığında; Taha (2021), Waghmode ve arkadaşları (2020), Latha (2020), Le ve arkadaşları (2019), Balan ve arkadaşları (2019), Olubunmi (2018), Daniel, Esoname, Chima ve Udoaku (2017), Rosli ve arkadaşları (2017), Kamhieh (2017), Floransa ve arkadaşları (2017) ve Owusu-Acheaw ve Larson (2014) yapmış oldukları araştırmalarda öğrencilerin okuma alışkanlığının onların daha iyi akademik etkinliklere, daha iyi performans ve daha iyi akademik puanlar almasına yüksek katkısı olduğu konusunda hemfikirlerdir.



Başarı; bir öğrencinin, öğretmenin veya eğitim kurumun kısa veya uzun vadeli eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaştığıyla ilgili olup akademik başarı, bireyin okuldan ne kadar bilgi edindiğini ifade etmektedir (Latha, 2020, s. 5). Okuma, öğrencilere öğrenmenin kapısını açtığı gibi onlara bir taraftan temel dilsel becerileri kazandırır, diğer taraftan akademik başarıda da anahtar bir role sahiptir. Zira akademik hayattaki başarı ve başarısızlığın büyük ölçüde okuma becerisinin alışkanlık halini almasına bağlı olduğu söylenebilir. Öğrenciler alışkanlıkla sık sık okuduklarında aynı anda hem okuma, anlama becerilerini, sözcük dağarcıklarını geliştirmekte hem de dünya çapında bilgilerini genişletebilmektedirler. Dolayısıyla okul içinde ve dışında okuma alışkanlığını geliştiren öğrenci okuma hızı ve akıcılığı, anlama, kavrama, eleştirel düşünme, sözel akıcılık, genel bilgi ve genel sözel yetenek becerilerini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda öğrencinin daha iyi akademik sonuçlar elde edebileceği ön görülebilir. Bu anlayışla Ahire (2019, s. 404) okuma alışkanlığının öğrencilerin bilgilerini ve mevcut farkındalıklarını geliştirmek için çok gerekli, önemli bir disiplin olduğunu ve kişisel gelişimlerini geliştirmelerine ve akademik performanslarında daha ileriye gitmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu bakımdan okuma alışkanlığı eğitimin merkezine yerleştirilmekte ve eğitim sistemlerinde iyi bir akademik başarı için eğitimin tüm kademelerinde son yıllarda daha da vurgulanmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenlere yönelik görüşleri temalarla analiz edilmiş ve elde edilen verilerden lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlığına çoğunlukla “Aile/Akraba” etmeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında okuma alışkanlığına etki eden unsurlara yönelik yapılmış olup bu araştırma sonucuyla benzerlik taşıyan bazı çalışmaların sonuçları incelendiğinde, Kırs (2022), Kırs ve Kinay (2022), Khalid ve arkadaşları (2020), Latha'nın (2020), Abu Bakar (2019), Kutay (2014) yürüttükleri çalışmalarda ebeveynlerin ve ailenin öğrenciler arasında okuma alışkanlığında en önde gelen etken olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların yanı sıra Nagaraja ve Manalan (2016), ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını inceledikleri çalışmalarında okumak için başlıca motive edici faktörlerin iyi bir iş bulmak ve topluluk önünde konuşmacı olmanın yanında annenin de öğrencileri okumaya teşvik etmede önemli bir rol oynadığını belirlemiştir.

Okumanın eğitimin temel dinamiklerinden olduğu göz önüne alındığında, bir öğrencinin en yakınında okumayı teşvik eden insanların olması onun için en büyük şanstır denilebilir. Aile ve akraba çevresi bu anlamda öğrencinin en yakın çevresini oluşturmaktadır. Anne, baba, kardeşler başta olmak üzere aile bireyleri öğrencide okuma ilgi, sevgi ve alışkanlığının oluşmasında, bu alışkanlığı beslemede son derece etkili oldukları söylenebilir. Aile bireylerinin rol-model olmanın yanında ev ortamında yapacakları birtakım etkinlikler ve doğru yöntemlerle çocuğun kolayca

iyi bir okuyucu haline gelebilmesi mümkündür. Bu nedenle geleceğin bilgili, olgun ve medeni bir toplumunu oluşturmak adına öncelikle aile fertlerinin iyi okuyucular olması ve çocuklarını okumaya daha fazla teşvik etmesi önemlidir. Buna ek olarak öğrencinin okumaya teşvik edilmesinde ve onda okuma sevgisini geliştirmede arkadaş çevresi, öğretmenin rol-modelliği, övgüsü ve öğrencinin içsel motivasyonun da etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumsuz etmenlere ilişkin görüşleri, oluşturulan temalar yoluyla analiz edilmiş ve öğrencilerin “İş Yoğunluğu” ve “Sınav/Akademik Çalışmalar”ı çoğunlukla okuma alışkanlıklarına olumsuz etki eden etmenler olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, Appiah ve arkadaşlarının (2023) Ganalı eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen nedenlerin kampüsteki yoğun iş temposu ve çok fazla akademik çalışma olduğuna; Kırs'ın (2022) Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığına engel unsurların çoğunlukla ders yoğunluğu/sınavlar olduğuna ve Latha'nın (2020) öğrencilerin çoğunlukla çok yoğun olmaları ve okul ödevlerinin çok fazla olması nedenleriyle okuyamadıklarına ilişkin araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Ayrıca Dorji (2020), Erdem (2015) ve Thanuskodi (2011) tarafından yapılan çalışmalarda lisans öğrencilerinin ders çalışma, verilen ödevlerin çoğunluğu okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyen etmenlerin başında gösterdikleri sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Literatürde okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen etmenlere yönelik farklı sonuçlara ulaşan diğer bazı çalışmalara göz atıldığında; Dorji ve Rinzin (2021), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına engel olarak belirttikleri faktörlerden en yüksek oranın ilgi çekici materyal eksikliği olduğunu, bunu yetersiz kitap bulunması ve oyun oynamanın takip ettiğini ortaya koymuşlardır. Taha (2021) yaptığı çalışmada, tembelliğin katılımcılar arasında okumaya yönelik temel engellerden biri olduğunu göstermiştir. Jahan ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde Bangladeş'teki üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının elektronik cihazların günlük 5-6 saat kullanımı nedeniyle olumsuz etkilendiği, Ahire (2019) tarafından yapılan çalışmada, internet ve sosyal ağ araçlarının lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlıklarını daha fazla etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca Kunthy (2013), çoğu lisansüstü öğrencisinin aynı anda çalışıp okumayı ve televizyon izlemeyi okumalarının önündeki en büyük engel olarak gösterdiklerini, Thomas ve Kabir (2012), lisansüstü öğrencilerinin televizyon izleme ve zaman darlığını okumalarını engelleyen iki temel neden olarak ifade ettiklerini tespit etmişlerdir.

Okuma alışkanlığı, bireyleri ömür boyu devam eden bir düşünsel sürecin içine davet ederken aynı zamanda onları hayatın ve eğitimin her alanında başarıya hazırlamaktadır. Eğitimin tüm kademelerinde iyi düzeyde bir başarı, iyi düzeyde bir okuma alışkanlığı ile mümkündür, denilebilir.

Bu bağlamda iyi bir okuma alışkanlığı, lisans ve lisansüstü düzeyde üniversite öğrencileri için çok önemli olup sağlıklı bir entelektüel gelişim için gereklidir. Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin -özellikle lisansüstü öğrencilerinin- yazılı materyalleri keşfeden ve yeni bilgiler, kaliteli çalışmalar üreten bağımsız okuyucular olmaları beklenmektedir. Ayrıca lisansüstü seviyesine gelmiş öğrenciler için akademik çalışmalarda ileri okuma, anlama, kavrama, analiz, sentez becerilerinin yanı sıra eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme gibi kritik becerilere sahip olmak, başarılı olmanın ön koşulu mahiyetindedir. Öğrencinin kazanmış olduğu okuma alışkanlığı, ona sadece lisansüstü tez, makale, proje çalışmalarında iyi seviyede notlar almasını sağlamakla kalmayıp aynı zamanda onun yaşam deneyimlerini zenginleştirerek o eşsiz, ilham veren edebiyat eserlerinden keyif almasının yolunu açacağı söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

Öğrencilerin okumasına olumsuz etki eden unsurların önüne geçmek ve onlara zevk için okuma fırsatlarını vermek için lisansüstü ders dönemlerinde ödev ve proje çalışmaları daha azaltılarak okuma çalışmalarına dayalı not verme yaklaşımı geliştirilebilir.

Lisansüstü derslerde öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine dönük geniş perspektifli kitap kritikleri yapılabilir.

Zevkle okuyacak çocuklar yetiştirmek amacıyla ev ortamında aileler tarafından okumaya, okuma materyallerine has okuma köşeleri, okuma odası gibi adlarla özel mekânlar oluşturabilir. Ebeveynler, bu okuma mekânlarını ilham verici edebiyat eserleri ve görselleriyle donatarak çocuklarının okumadan keyif almasının yolunu açabilirler.

Üniversite kampüslerinde öğrencilerin sık sık bir araya gelerek okudukları kitaplar, bilimsel dergiler ve makaleler hakkında yorum yaptıkları, kitap tartışmaları düzenledikleri, çeşitli konularda fikir alışverişi yaptıkları kitap kafeler kurularak yaygınlaştırılabilir.

Lisansüstü programlarında ders veren öğretim üyeleri öğrencileri sadece ders notlarına yönlendirmekle kalmayıp onları roman, kurgu, düşünce vb. kitapları da okumaları ve birbirlerinden ödünç kitap almak suretiyle kitap alışverişi yapmaları konusunda teşvik edebilirler.

Tüm lisansüstü düzeyindeki ders programlarına iletişim becerileri ve eleştirel okumaya yönelik seçmeli/zorunlu dersler konularak her dönem öğrencilerin belirli sayıda roman/kurgu veya fikir vb. kitap türlerini okumaları sağlanabilir.

Anne ve babalar okuma alışkanlığını çocuklarının hayatlarının bir parçası haline getirmelidir. Bunun için ailelerin çocuklarına çok küçük yaşlardan başlayarak okuma

farkındalığı oluşturmak amacıyla sık sık masal, öykü kitapları okumaları; kitap kahramanları, kitap görselleriyle onlarda okuma/kitap ilgi ve sevgisi geliştirmeleri önerilmektedir.

Üniversitede ders veren öğretim üyeleri, gerek lisans gerek lisansüstünde düzeyinde öğrenim gören öğrencilerini okumaya yönlendirecek, motive edecek ve akademik başarılarını arttıracak okuma kulüplerinin oluşturulması ve ödev/araştırma/ projelerin sınıflarda sunuş yoluyla sunulması vb. uygulamalar ile onları okuma alışkanlığına teşvik edebilirler.

Üniversite kütüphanelerinde okuma programları düzenlenerek öğrenciler için canlı bir okuma ortamı oluşturulabilir.

Üniversite öğrencileri arasında okuma alışkanlığını geliştirmek, onların okuma becerileri yoluyla akademik başarılarını arttırmak amacıyla üniversite yönetimleri tarafında okur-yazar buluşmaları ve yazar/ yayıncıların davet edildiği kitap günleri vb. etkinlikler organize edilebilir.

Bu çalışmada lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığını incelemek için nitel bir metodoloji ve veri toplama araçları kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda ilköğretim, ortaöğretim ve lisans düzeyindeki öğrencilerde okuma alışkanlıklarının seyri hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olmak için diğer araştırma tasarımlarını ve veri toplama yöntemleri kullanılabilir.



Kaynaklar

- Abu Bakar, A. B. (2019). *Exploring the English reading habits among teenagers*. International Innovation in Teaching and Learning & Language Education Conference, University Teknologi Mara. (UiTM) E-Proceeding LEC 2019 Full Paper. pp. 111-119.
- Ahire, S. B. (2019). Reading habits among post graduate students of GMD arts, BW commerce & science college Sinnar District-Nashik (MS). *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, 16(4), 2230-7540.
- Akarsu, O. ve Darıyemez, T. (2014). The reading habits of university students studying English language and literature in the digital age. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 85-99.
- Aksaçoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2014). Görsel okuma ve sunu. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), In *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (pp. 163-191). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Anugrah, P. K. (2019). A Survey study of reading habits and attitudes of undergraduate students [Unpublished master thesis]. Islamic University of Indonesia.
- Anyira, I. E. ve Udem, O. K. (2020). Effect of social media addiction on reading culture: A study of Nigerian students. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 4170, 1-18.
- Appiah, D. K., Kwaah, C. O. ve Yebowaah, F. A. (2023). Reading habits and library use among students in colleges of education in Ghana: a case of two colleges of education, Ghana. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology*, 13(1), 7-25.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ateş, V. ve Şahin, S. (2014, Ağustos). Yüksek lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkileri. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 1-16.
- Babu, R. ve Durgaiyah, P. (2016). Reading habits among student teachers in relation to their age, gender and management. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 170-176.
- Bharuthram, S. (2017). The reading habits and practices of undergraduate students at a higher education institution in South Africa: a case study. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 12(1), 50-62.
- Balan, S., Katenga, J. E. ve Simon, A. (2019). Reading habits and their influence on academic achievement among students at Asia pacific international university. *Proceedings International Scholars Conference*, 7(1), 1469-1495.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bamberger, R. (1975). *Promoting the reading habit*. UNESCO Press.
- Bratović, L., Miočić, I., Tadić, T., Gardcan, N. ve Jelušić, S. (2010). LIS students reading habits analysis: Croatia, Slovenia and Austria. *Department of Library and Information Science University of Zadar, Croatia*.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, ve K. J. Sher (Eds), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research designs* (pp. 57-91) American Psychological Association.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: current state, promise and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*. 59, 487-510.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri (Çev. Hasan Özcan)*. Anı Yayıncılık.
- Daniel, O. C., Esoname, S.R., Chima, O.O. D. ve Udoaku, O.S. (2017). Effect of reading habits on the academic performance of students: a case study of the students of Afe Babalola University, Ado-Ekiti, Ekiti State. *Teacher Education and Curriculum Studies*. 2(5), 74-80.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş). A. Okur (Ed.), In *Yaşam boyu okuma eğitimi* (pp.135- 182). Pegem Akademi.
- Dorji, R. (2020). A survey study on the reading habits among English major students of sherubtse college: Issues and perspectives. *International Journal of Information Technology and Language Studies (IJITLS)*, 4(3), 1-11.
- Dorji, N. ve Rinzin, G. (2021). Improving reading habits of grade iv students. *Acta Scientific Paediatrics*, 4(12), 18-25.
- Durukan, E. ve Arslan, N. (2018). Okuma alışkanlığı, S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Eds.), In *Okuma eğitimi* (pp. 145-156), Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students: (Sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3983 -3990.
- Esen-Aygün, H. ve Kızılaslan-Tunçer, B. (2021). Investigation of the relationship between reading habits and metacognitive reading strategies of prospective teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2021, 8(4), 152-16.
- Ferisia, H., Hidayah, A. B., Miftakhuddin, M. A. ve Huda, N. (2019, May). Students' reading habit and students' writing introduction in research seminar proposal. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 434, 254-258.
- Florence, F. O., Adesola, O. A., Alaba, H. B. ve Adewumi, O. M. (2017). A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106-110.
- Galicía-Gaona, J.C. ve Villuendas-González, E. R. (2011). Relationship between reading habits, university library and academic performance in a sample of psychology students. *Revista de la Educación Superior*, XL1, (157), 55-73.
- Gezgin, D. M. (2021). Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım davranışları ile okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 789-806.
- Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi / yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Handayani, F. A., Martina, F. ve Rizal, S. (2021). The effect of critical reading strategy on students' reading ability in comprehending expository text. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*. 2(2), 170-179.

- Hasanah, R. (2022). *The correlation between students' reading habit and critical thinking skills (A correlational study conducted at the eleventh grade students of SMA Negeri 12 Rejang Lebong in the academic year of 2021/2022)*. Unpublished master thesis. Faculty of Tarbiyah and Tadris UIN Fatmawati Sukarno Bengkulu, Indonesia.
- Ho, T. H. (2016). *Reading attitudes and reading habits of Vietnamese undergraduate students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Humanities and Law Flinders University.
- Jahan, N., Rahman, M. A., Mohiuddin, M.G., Al Mansur, A., Habib, A. ve Mondol, M.S. (2021). Impact of covid-19 pandemic on study: Assessing reading habits of university students in Bangladesh. *International Journal of Social, Political and Economic Research*, 8(2), 327-340.
- Kamhieh, C. (2017). Female Emirati university students' book reading choices: an investigation. *International Journal of Linguistics*, 9(6), 1-18.
- Karadeniz, Ş. ve Yılmaz, B. (2017). Ankara'daki halk kütüphanecilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 223-244.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Khalisa, N. (2018). *The correlation between students' reading habit and their writing ability* [Unpublished master thesis]. Ar-Raniry State Islamic University Darussalam.
- Khalid, M. Sajid, M., Kassim, H., Al Fraidan, A., Hasan, G. A. Iqbal, Z., Aljarrah, K. ve Al Anazi, N. (2020). An assessment of text reading habits of Pakistani m. phil. level students, *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 2438-2451.
- Kirs, F. (2022). *Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kirs, F. ve Kinay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 322-349.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (Second Edition). Sage Publications.
- Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Kunthy, S. (2013). *Reading habits of postgraduate students at a university in Phnom Penh*. Unpublished master thesis. Royal University of Phnom Penh, Cambodia.
- Kuru, O. (2018). Dil öğretimi yaklaşımları. F. Güneş ve S. Sidekli (Eds.), In *Türkçe öğretimi* (pp.1-10). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kutay, V. (2014). *A survey of the reading habits of Turkish high school students and an examination of the efforts to encourage them to read*. Unpublished master thesis. Loughborough University, London.
- Latha, V. R. (2020). *Reading habits and attitudes & its effect on the academic performance of school students in Virudhunagar district, Tamilnadu: an evaluative study* [Unpublished doctoral dissertation]. Maduari Kamaraj University Palkalai Nagar.
- Le, T.T.H., Tran, T., Trinh, T. P.T., Nguyen, C.T., Nguyen, T. P.T., Vuong, T.T., Vu, T.H., Bui, D. Q., Vuong, H.M., Hoang, P.H., Nguyen, M.H., Ho, M.T. ve Vuong, Q. H. (2019). Reading habits, socioeconomic conditions, occupational aspiration and academic achievement in Vietnamese junior high school students. *Sustainability MDPI*, 11(18), 1-29.
- Liswaniso, B. L. ve Mubanga, G. N. (2019). Examining the reading habits of university students: a study of students at the katima mulilo campus of the university of Namibia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 140-152.
- Mbhele S. P. (2016). *Reading habits of first-year students at a university of technology in Kwazulu-natal* [Unpublished master thesis]. University of KwaZulu.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed)*. Sage.
- Mu'awana (2018). *The correlation between students reading habit and their reading comprehension of the eleventh grade Islamic senior high school Al Faubaren Jambi* [Unpublished master thesis]. Islamic University Sulthan Thaha Saifuddin.
- Nagaraja, S. ve Manalan, J. (2016). Reading habits and reading preferences of secondary school students. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 5(9), 73-87.
- Nazhari, H., Delfi, S. ve Syafri, K. (2016). A study on English reading habits of students of English study program of Riau university. *Jurnal Online Mahasiswa*, 3(2), 1-8.
- Noor, N. M. (2011). Reading habits and preferences of EFL post graduates: a case study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 1-9.
- Odabaş, H. (2005). *Ülkemizde okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma*. 41. Kütüphane Haftası Etkinlikleri, Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu, 31 Mart 2005, Etimesgut. Tam Metin- Sunu, 1-8.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Binici, K. (2020). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 89-116.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur (Ed.), In *Yaşam boyu okuma eğitimi* (pp.1-40). Pegem Akademi.
- Olubunmi, L. P. S. (2018). Reading habits amongst university undergraduates: Implications for academic performance, *International Journal of Learning and Development*, 8(2), 114-129.
- Owusu-Acheaw, M. ve Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: a study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1130, 1-22.
- Özkan, E. ve Başkan, A. (2020). Okuma ve söz varlığı ilişkisi. M. Kaya ve M. N. Kardaş (Ed.), In *Okuma eğitimi* (pp. 67-77). Pegem Akademi.
- Öztürk, S. D. ve Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Ramasamy, K. ve Padma P. (2020). Does the gender influence the reading habits, preferences and attitudes of school students? : A case study. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3549, 1-65.
- Rosli, N. A., Razali, N. F., Zamil, Z. U. A., Noor, S. N. F. M. ve Baharuddin, M. F. (2017). The determination of reading habits among students: a concept. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12). 791-798.
- Sayı, M. F. (2018). Okuma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). In *Okuma eğitimi* (pp. v1-9). Nobel Yayınları.
- Sajid, M. K. M., Kassim, H., Al Fraidan, A., Hasan, G. A., Iqbal, Z., Aljarrah K. ve Al Anazi, N. (2020). An assessment of text reading habits of Pakistani m. phil. level students. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 2438-2451.
- Sivasubramanian, G. ve Gomathi, P. (2019). A study on reading habits among higher secondary school students in Salem, Tamil Nadu India. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 2576.1-16.
- Sohail, M. ve Andleeb A. (2011). Reading habits among the users of Delhi Public Library, New Delhi: A survey. *Brazilian Journal of Information Science research trends*, 5(2), 69-87.



- Staiger W. (1973). *The teaching of reading*. Switzerland: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7, 1-6.
- Şahin, A. ve Aktar, S. (2020). Okuma becerisinin geliştirilmesi. M. Kaya ve M. N. Kardaş (Ed.), In *Okuma eğitimi* (pp. 151-174). Pegem Akademi.
- Şaban, H. H. ve Uyangör, N. (2022). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Ed.). In *Nitel araştırma yöntemleri* (pp. 118-135). (2. Baskı). Pegem Akademi,
- Taha, A. M. (2012). Reading habits among students and their effect on their academic performance: a study of students of a public school in Al Ain city in the UAE. *Global Scientific Journal*, 9(6), 402-421.
- Thanuskodi, S. (2011). Reading habits among library and information science students of Annamalai university: A Survey. *International Journal of Educational Sciences*, 3(2), 79-83.
- Thomas J. I. ve Kabir S. H. (2012). *Reading habits of post-graduate students in English language and literature of colleges in Trivandrum city: an investigative study*. International Education Meet on Education for Global Excellence, Mar Theophilus Training College, Trivandrum, Kerala, India.
- Yamoah, E. (2015). *An investigation into the reading habits of students in Ayeduae*. [Unpublished master thesis]. Kwame Nkrumah University of Science and Technology.
- Yıldız, D. (2018). Okuma becerisine yönelik eğitim ortamları. O. Sevim ve Y. Söylemez (Eds.), In *Okuma eğitimi* (pp. 179-193). Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yeni Maballe ilçe halk kütüphanesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Waghmode, M. L., Shukla, M. ve Shaikh, A. A. (2020). A Study of electronic resources and reading habit of graduate students: hypothetical framework. *Psychology And Education*, 57(9), 6762-6768.




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

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



Lisansüstü Eğitimde Danışman Yitimi: Bir Kanadı Kırık Garip Boşluklara Düşmüş Öğrenciler

Losing Advisors in Postgraduate Education: Students with Broken Wings Falling into a Strange Void

Ramazan Erdem¹ , Ramazan Rüçhan Kaya² , Sümeyye Güngör³ 

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Isparta

² Uşak Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programı, Uşak

³ Artvin Çoruh Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Artvin

Özet

Bu araştırma da lisansüstü eğitim sürecinde danışmanından destek göremeyen ve akademik hayatta yalnız yürümek zorunda kalan öğrencilerin deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerden hareketle olguyu değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmaya katkı sağlayan katılımcılar amaçlı örnekleme, ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme ile seçilmiştir. Konuya ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış soru formu yardımıyla 25 lisansüstü öğrenciden veri toplanmıştır. Katılımcı görüşleri çerçevesinde elde edilen veri seti üzerinde betimsel analiz ve tematik analiz teknikleri uygulanmıştır. Bu kapsamda veriler yazarlar tarafından tekraren okunarak, araştırma sorusuna yönelik ana temalar betimlenmiş, bu doğrultuda kodlamalar yapılarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular; “danışman yitiminin sebepleri”, “ilgisiz / yitik danışman”, “danışman yitimi yaşayan öğrenciler”, “danışman ilgisizliğinden / yitiminden kurtulma çabaları” ve “danışman yitiminin sonuçları” olmak üzere beş temada betimlenmiştir. Araştırmanın sonucunda “danışman yitimi” olarak ortaya çıkan kavram tanımlanmış, danışmanların zamanla yitirilmiş danışmana doğru evrilmesinin nedenleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilgisiz kalmasında danışmanların alana hâkim olmaması, kişilik özellikleri ve öğrenciyi sahiplenmemesi gibi hususlar ön plana çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü Eğitim, Danışman, Öğrenci, Danışman Yitimi, Nitel Araştırma

Abstract

This study aims to understand the experiences of students who are not supported by their advisors during their postgraduate education and who have to navigate the academic terrain alone, and to analyze the phenomenon based on these experiences. The qualitative research method was used in the study. The participants were selected by purposeful sampling, criterion sampling, and snowball sampling. Data was collected from 25 graduate students with the help of a structured questionnaire consisting of open-ended questions. Descriptive analysis and thematic analysis techniques were applied on the data set. The data were read repeatedly by the authors, the main themes related to the research question were described, and themes were created by coding accordingly. The results revealed five themes: “Reasons for Advisor Loss,” “Indifferent/Missing Advisor,” “Students Experiencing Advisor Loss,” “Efforts to Eliminate Advisor Indifference/Loss,” and “Consequences of Advisor Loss.” The concept of “advisor loss” was defined, and the reasons for this loss occurring over time were identified. In addition, issues such as the advisors’ lack of knowledge in the field, their personality traits, and their lack of sincere care about the student emerged as factors contributing to the students’ lack of interest.

Keywords: Postgraduate Education, Supervisor, Student, “Loss of Advisor”, Qualitative Research

Danışmanlık, özel bir alanda uzmanlaşmış bireylerin sahip oldukları bilgi ve beceriyi belli bir zaman diliminde bu konuda daha az tecrübeli bireylere aktarmasıdır. Bu noktada hem danışmanlar hem de lisansüstü öğrencilerin birbirine karşı sorumluluklarının olduğu şüphesizdir (Karataş, 2021, s. 4). Ancak lisansüstü eğitime ilk adımı atan öğrencilerin sürece dair bilgilerinin olmaması ilk etapta danışmana daha fazla rol yüklemektedir. Bu rollerin etkili bir şekilde yerine

getirilmesi gerek öğrenci gerekse de danışman açısından sürecin yönetilmesini kolaylaştırmaktadır. Yapılan çalışmalar da danışmanların lisansüstü eğitimde merkezi rolü olduğunu ve öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimine katkı sağladıklarını vurgulamaktadır (Lyons ve ark., 1990; Manathunga ve Gooze, 2007). Bu nedenle danışman-öğrenci arasında var olan ilişkiden beklenenin eğitim faaliyetlerini yerine getirmenin yanı sıra öğrenciyi beceri kazandırmak da olduğu görülmektedir.

İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör., Ramazan Rüçhan Kaya
Uşak Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri
Meslek Yüksekokulu,
Sağlık Kurumları İşletmeciliği
Programı, Uşak
e-posta: ramazan.kaya@usak.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 125-136. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 23, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Şubat / February 24, 2024

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Erdem, R., Kaya, R. R. ve Güngör, S. (2024). Lisansüstü eğitimde danışman yitimi: Bir kanadı kırık garip boşluklara düşmüş öğrenciler. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 125-136. doi: 10.53478/yuksekokretim.1364333

ORCID: R. Erdem: 0000-0001-6951-3814; R. R. Kaya: 0000-0001-6520-1848; S. Güngör: 0000-0002-6543-2467

Bu açıdan öğrenci, elde ettiği beceriden sadece lisansüstü eğitimde değil akademik kariyer hayatı boyunca da yararlanacaktır. Bu nedenle geleneksel tabirle ifade edildiği gibi, öğrenci ile danışman arasındaki “usta-çırak” ilişkisinin verimli şekilde yürütülmesi öğrencinin ustalık dönemine geçtiğinde danışmanından edindiği bilgileri gelecek nesillere aktarmasını sağlayacaktır. Bu konuda Collins ve ark.’nın (1987) “bilişsel usta-çıraklık” modeli danışman ve öğrenci arasındaki ilişkinin açıklanmasında yol gösterici olmaktadır. Bu teori bir uzmanın rehberliğinde beceri edinmenin gerçekleştirildiğini savunmakta ve öğrencilerin daha ustaca öğrenmelerini sağlamaktadır. Burada usta çırağa bilgi ve deneyimlerini aktarmaktadır (Collins ve ark., 1987; Collins ve ark., 1991, s. 5). Öğrencilerin daha deneyimli bir kişiden bilişsel ve üstbilişsel becerileri öğrendikleri bir süreci içermektedir (Dennen ve Burner, 2004: 814). Bu teoriye göre öğrenme ortamı öğrencilerin gözlem yapabileceği, alana özgü bilgileri geliştirebileceği bir şekilde tasarlanmalıdır (Çakmakçı ve ark., 2020, s. 293). Ancak usta-çırak ilişkisi her zaman etkili bir şekilde yönetilememektedir. Bu durum da öğrencilerin ilerleyen aşamalara büyük eksikliklerle gitmesine ve kendini kimi zaman yetersiz hissetmesine neden olmaktadır. Bu nedenle danışman-öğrenci arasında yaşanan ilişkinin adına ne dersek diyelim, var olan ilişkinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi öğrencilerin yaşadığı motivasyon kaybından lisansüstü eğitimi terk etme gibi akademik heveslerinin gitmesine kadar birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla öğrencinin danışmandan prosedürlerin dışında da bir yönlendirme ve destek beklediği aşıkardır. Bu nedenle bu çalışmada danışmanıyla problem yaşayan ve lisansüstü eğitimde tek başına kalan öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere odaklanılmıştır. Ayrıca bu deneyimlerden yola çıkarak olguyu kavramsallaştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma, lisansüstü eğitim sürecinde önemli bir konu olan danışman-öğrenci ilişkilerine dair sorunların anlaşılması ve açıklanması açısından literatürde önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Lisansüstü Eğitim

Lisansüstü eğitim, fakültelerde veya yüksekokullarda verilen dört, beş ya da altı yıllık eğitimlerden sonra, öğrencilerin aldığı eğitimin devamı olarak veya ilgi duyduğu bir alana yönelerek enstitü bünyesinde açılan yüksek lisans ve doktora programları aracılığıyla daha üst düzey eğitim almak ve alanda uzmanlaşmak amacıyla hazırlanan, bilim insanı ve araştırmacı yetiştirmeyi hedefleyen, toplumun ihtiyacı olan ya da öğrencinin merak duyduğu konularda bilgi üreten bir eğitim sürecidir. Lisansüstü eğitim, Yükseköğretim Yönetmeliğinin 3. Maddesinde şu şekilde açıklanmıştır: “Yüksek lisans ve doktora ile tıpta, diş, bekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimi kapsar.” Yüksek lisans, lisans öğretimine dayalı olarak eğitim-öğretim ve araştırma sonuçlarının ortaya konmaya çalışıldığı yükseköğretimdir. Doktora, lisansa dayalı olarak en az altı ya da yüksek lisans ya da eczacılık ya da fen fakültesi

mezunlarının Sağlık Bakanlığınca düzenlenen usullere göre bir laboratuvar dalında kazandığı uzmanlığa dayalı en az dört yıllık programı içine alan ve orijinal araştırmanın sonuçlarını elde etmeyi amaçlayan yükseköğretimdir. Tıpta uzmanlık, Sağlık Bakanlığınca düzenlenen usullere göre yürütülmekte ve tıp doktorlarına belli alanlarda özel yetenek ve yetki sağlama amaçlanmaktadır. Sanatta yeterlik ise lisansla en az altı, yüksek lisansla en az dört yarı yıllık programı kapsayan ve orijinal sanat eserinin elde edilmesini sağlayan müzik ve sahne sanatlarında ise üstün uygulama ve yaratıcılığı amaç edinen doktora seviyesinde lisansüstü bir yükseköğretim eşdeğeridir. Lisansüstü eğitim, ifade edildiği üzere yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programı gibi birçok programdan meydana gelmektedir. Bu eğitim lisans sürecinden sonradır. Belirli uzmanlık alanları ve doktora nitelikleri lisansüstü sürecinde elde edilmektedir (Özen ve Altunbay, 2021, s. 1). Lisansüstü eğitim, fen bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve eğitim bilimleri olmak üzere farklı enstitülere ayrılmaktadır. Bu enstitülerde üniversitenin ilgili fakültelerinde yer alan bölümler anabilim dalı olarak yapılanmaktadır. Enstitülerde görev yapan öğretim elemanlarının kadroları bu fakültelerde tahsis edilmektedir. Ayrıca genelde enstitüler farklı binalarda yer almadıkları için lisansüstü dersler fakültelerde işlenmektedir (Bozan, 2012, s. 181). Karakütük (1999)’ün belirttiği gibi Türkiye’de lisansüstü eğitime her geçen gün ilgi artmaktadır. Bu durum da lisansüstü öğrenci sayısının artmasını sağlamaktadır. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi verileri incelendiğinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında 343569 yüksek lisans, 106148 doktora öğrencisi eğitim görmektedir (ÖSYM, 2021).

Varış, lisansüstü eğitimi lisansüstü derecelere götüren, araştırma aracılığıyla bilgiye katkıda bulunan ve gelişen toplumun gereksinimlerini karşılayan bilim adamı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi hedefleyen eğitim faaliyeti olarak ifade etmiştir (Varış, 2019, s. 52). Lisansüstü eğitim, akademik kariyer basamağı olmasının yanı sıra hayat boyu eğitimin gereği ve sistematik anlamda eğitimin son aşamasıdır. Bu eğitimle akademik hayatı güçlü kılan gelenek meydana gelmektedir. Bu gelenekle üniversitelerde akademik ve bilimsel yeniliklere kapı aralanmaktadır (Çiçek ve Mutlu, 2019, s. 3). Ayrıca lisansüstü eğitim, ülkenin toplumsal, siyasi, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmesinde önemli bir etki gücüne sahip olan eğitim/öğretim seviyesidir. Lisansüstü eğitimde yüksek lisans ve doktora gibi lisansüstü programlar aracılığıyla bilim adamı, araştırmacı, öğretim üyesi gibi insan kaynağı yetiştirilmektedir (Bülbül, 2003, s. 174; Dilci ve Gürol, 2011, s. 1074). Lisansüstü eğitimin daha geniş iş alanlarına sahip olma, yüksek ücret, ileri eğitim düzeylerini sürdürebilme, kısa sürede daha çok şey öğrenme gibi bireye yönelik faydaları vardır (Tural, 1995, s. 70). Ayrıca belli konularda araştırma yeterliliğine dayanan uzmanlaşma ve derinlikli bilgi birikimi elde edilmektedir. Yüksek lisans uzmanlaşmayı sağlarken, doktora da spesifik bir konuda daha detaylı bilgi birikimine ulaşılarak derin ve özel bir uzmanlık alanı kazandırılmaktadır (Memduhoğlu, 2019, s. 113).



Dolayısıyla lisansüstü eğitimde “derinlik ve uzmanlaşma” vurgusu yapılmaktadır. Öğrencilerin yeni bilgi becerilerinin gelişmesi, bir konu hakkında derinlikli anlayış ve öğrenme fırsatının olması ve kendilerini geliştirmeleri gibi birçok noktada lisansüstü eğitim katkı sağlamaktadır (İlter, 2019, s. 268; Sheehan, 1994, s. 25). Özellikle doktora eğitiminde eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözüme, araştırma, sentez ve yorum gibi yetilere ve bu yetilerin kullanılmasında fayda sağlayacak olan entelektüel bilgiye sahip olan, etik değerlerle donanan “bilge” yetiştirmek amaçlanmaktadır (Üçerler ve ark., 2019, s. 9). Bu çerçevelerden lisansüstü eğitimin nitelik açısından “eğitim” olmaktan ziyade bir öğretim hizmeti olduğu görülmektedir (Tanhan, 2019, s. 10). Bozpolat (2016)’ın lisansüstü eğitime yönelik yaptığı metafor çalışmasında öğrencilerden birinin kullandığı metafor bu durumun göstergesi olabilmektedir:

“Lisansüstü eğitim Tazmanya canavarına benzer; çünkü on altı yıllık bir eğitim/öğretim hayatı onu doydurmamıştır. Hâlâ okulun ilk günü kadar okumaya ve bilgi açlığını ifade eder. Dört yıllık akademik hayatındaki edindiği bilgiler ona yetmemiştir, amacı daha fazla araştırıp sofradan tok bir şekilde kalkmaktır.”

Lisansüstü eğitim bireylerin belli bir olgunluk yakalamalarını sağlayan bir süreçtir. Aynı zamanda bireylere ufkunun genişlemesi, meşguliyet hali, olaylara daha geniş perspektiften bakabilme gibi birçok noktada katkı sağlamaktadır. Bu açıdan lisansüstü eğitime sadece eğitsel anlamda ilerleme olarak görmek, “kişisel gelişim ve olgunluk” kazanımı sağladığı noktaların göz ardı edilmesine neden olacaktır.

Lisansüstü Eğitimde Danışmanlık Sistemi

Danışmanlık sistemi, lisansüstü sürecin yönetilmesinde önemli mekanizmalardan biridir. Danışmanlıkta öğrencilerin donanımlı yetiştirilmeleri temel unsur olmakla birlikte danışman, öğrencinin alacağı eğitimin niteliğinin artırılması ve lisansüstü sürecin sağlıklı yürütülmesinin de temel belirleyicisidir. Bu yüzden danışmanın öğrencinin hayatında önemli bir yeri vardır (Memduhoğlu, 2019, s. 115). Lisansüstü Eğitim Yönetmeliğinde danışmanlık sistemi, enstitünün anabilim dalı başkanlığında her öğrenciye danışmanlık yapabilecek kendi üniversite kadrosunda yer alan, ders, uygulama seçimiyle tez, sergi, proje, resital, konser, temsil gibi çalışmaların yürütülmesi amacıyla danışmanla öğrencinin ortak çalışmaların konusu ve başlığını enstitüye önermesi sorasında enstitü yönetim kurulu kararıyla kesinleşmektedir. Danışmanın atanma tarihi senato tarafından kabul edilen yönetmelikle belirlenmektedir. Ayrıca danışmanın en geç ikinci yarıyılın sonuna kadar atanması zorunludur. Danışmanlar doktora/sanatta yeterlik derecesine sahip olan öğretim üyeleri arasından seçilmektedir (Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği, 2016, madde 27). Bazı durumlarda ise öğrencinin alanına yakın hissettiği öğretim elemanını kendisinin seçmesiyle danışman seçme işlemi gerçekleşmektedir (Üçerler ve ark., 2019, s. 7). Bu açıdan danışmanlık sistemi öğrencinin

seçmesi, öğrencinin danışman tarafından seçilmesi ve kontenjanı boş olan öğretim üyesinin öğrenciye atanması şeklinde gerçekleşmektedir. Ancak çalışmalar uygulanan danışmanlık sisteminde öğrencinin danışmanını seçtiği oranın düşük olduğunu belirtmektedir (Craft, Augustine-Shaw, Adams-Wright, 2016; Hall ve Liva, 2022).

Danışmanın öğrencinin öğrenim süresince alacağı derslerin belirlenmesi, kayıt yenileme onayının verilerek bu derslere devamı ve öğrenim durumunun izlenmesi, tez çalışmasının yönetilmesi, gerekli görüldüğünde idare ile ilişkilerde öğrenciye aracılık etme ve diğer akademik problemlerle ilgilenme gibi yükümlülükleri vardır (Üçerler ve ark., 2019, s. 7; Thach, 2022). Kısaca danışman öğrenciyi eğitim öğretim programına göre yönlendirmektedir (Lyons ve ark., 1990, s. 277). Bu yükümlülükler yönetmeliklerde belirtile de pratikte danışmanlardan beklenen yükümlülüklerin bunlarla sınırlı olmadığı görülmektedir. Bu açıdan danışmanlığın niteliklerine ve danışmanlığı kimin yerine getireceğine dair net bilginin olmaması (Ellis, 2011, s. 16; Karadağ ve Özdemir, 2017, s. 268) danışmanların görev ve sorumluluklarının da netleşmemesine neden olmaktadır. Çünkü her bir kültüre göre danışmanların niteliği de değişmektedir (Ertem, 2020; Strayhorn, 2015). Lisansüstü eğitimde genellikle danışmanlık, “akademik danışmanlık” ve “tez danışmanlığı” kavramlarıyla kullanılmaktadır. Bu kavramlarla birlikte kullanılmasında lisansüstü süreçlerde öğrencilerin tez döneminde daha çok danışmanlarıyla irtibatla olmaları ve danışmanlık ihtiyacının bu dönemlerde ortaya çıkması olduğu söylenebilir. Ancak Sezgin (2003, s. 137)’in ifade ettiği gibi danışmanlık tez danışmanlığından öte bir yol göstericilik, rehberlik ve usta öğreticilik sürecidir (Sezgin, 2003, s. 137). Bu nedenle danışmanlığı sadece “tez” ile sınırlı görmemek gereklidir.

Danışmanlar öğrencilerin araştırma metodlarını öğrenmesine katkı sağlayarak bilimsel bilgi ve teknik becerileri öğrencilere aktarmaktadır (Reskin, 1970). Ayrıca Philips (1979)’in ifade ettiği gibi mesleğin irfanını ve gizemini öğrencilere anlatarak öğrencileri yaşamlarının ilerleyen aşamalarına hazırlamaktadır (Akt.: Lyons, 1990). Fraser ve Mathew (1999, s. 5-6) danışmanın sahip olduğu rolleri “araştırma sahasında uzman olma”, “öğrenciyi motive etme” ve “yaratıcılık ve eleştiri arasında dengeyi kurma” şeklinde 3 başlıkta değerlendirmiştir. Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse, bilgellik, uzmanlık, öğretmenlik, etkililik ve yönlendirme gibi yeterlikler araştırma sahasında uzman olmada yer almaktadır. Öğrenciye destek olma rolünde istekli olma, zaman ayırma, yardımsever olma, ilgililik ve özen duyma gibi özellikler vardır. Yaratıcılık ve eleştiri arasında dengeyi kurma rolünde ise, danışmanın öğrenciye yol göstermesi ve tavsiyede bulunması sonraki süreçlerde ise yapıcı eleştirilere yönelmesi yer almaktadır. Bu rollere de dikkat edildiğinde danışmanın mentör ve rehber olduğu görülmektedir. Dahası danışmanlar, öğrenciler için yaşam ve meslek koçluğunu da üstlenmektedir (Memduhoğlu, 2019, s. 115).

Bilişsel usta çıracılık teorisinde olduğu gibi bir mentor öğrencilerini anlama, akıl yürütme, düşünme ve problem çözme süreçlerini açıkça ifade etmelerine teşvik etmektedir (Matsuo ve Tsukube, 2020, s. 3). Bu sayede bir konuda iyi olan öğrenci diğer öğrencilere model olabilmekte ve verilen işi nasıl yaptığı, hangi süreçlerden geçtiği gibi konuları diğer öğrencilere aktarmaktadır (Hamzadayı, 2010, s. 30).

McCallin ve Nayar (2012, s. 186) da danışmanlığı farklı bir bakış açısıyla geleneksel, grup ve karma danışmanlık olarak sınıflandırmıştır. Geleneksel danışmanlık danışman-danışan arasında, grup danışmanlığı danışman ile birden fazla danışan arasında, karma danışmanlıkta ise iletişim teknolojilerinden de faydalanılarak diğer iki yaklaşımdan yararlanılmaktadır. Geleneksel danışmanlıktaki ilişkinin niteliği usta-çırak ilişkisine benzetilmektedir. Danışmanla öğrenci belli zaman periyotlarında bir araya gelmekte ve öğrenciden danışmanını gözlemleyip bağımsız bir araştırmacı olması beklenmektedir (Yeatman, 1995, s. 9). Grup danışmanlıkta, öğrenmeyi destekleyen araştırma tasarımı, tez yazma, kütüphane becerisi kazanma, problem çözme becerisi gibi birçok konuda seminerler ve etkinlikler düzenlenmektedir (Buttery ve ark., 2005, s. 10). Karma danışmanlıkta ise geleneksel ve grup yaklaşımı sentezlenerek oluşturulmaktadır. Grup tartışmaları, seminer gibi akademik faaliyetlerin uzaktan yürütülmesi sağlanmaktadır. Bu açıdan karma danışmanlık, uluslararası eğitimin kapılarına imkân sağlaması açısından önemli bir konuda yer almaktadır (Sever ve Ersoy, 2017, s. 186). Geleneksel danışmanlık rolünde öğrencilerin pasif katılımı beklenirken grup danışmanlıkta öğrencilerin aktif katılımına da imkân verilmektedir. Lowenstein (2005) danışmanlarda kuralcı ve gelişimsel olmak üzere iki özelliğin ortaya çıktığını belirtmiştir. Kuralcı danışman daha çok öğrencilere üstlenmesi gereken sorumlulukları söylemekte tüm sorumluluğu öğrencinin yapmasını beklemektedir. Gelişimsel danışmanda ise iki taraf da gelişmeye açıktır ve danışman öğrencinin kişisel gelişimine de yardımcı olmaktadır.

Sezgin (2003) bu açıdan danışmanlığın rollerini “akademik yetiştiricilik” kavramı üzerinden açıklamıştır. Akademik yetiştiricilik, yaşça büyük olan öğretim elemanının eğitim kurumundaki gelenekleri, politikaları ve değerleri kendinden küçük öğretim elemanlarına aktarmasıdır. Böyle bir yetiştiricilik bilimsel etkinliklere dair akademik desteği kapsamaktadır (Madison ve Huston, 1999, s. 316). Danışmanların akademik birikimini aktararak en baştan öğrencileri yetiştirmesi önemlidir. Galbraith ve Cohen (1997) yetiştiricilik rollerini “ilgiye dayalı”, “bilgiye dayalı”, “kolaylaştırıcı”, “yüzleştirici”, “model olma”, “yetişenin vizyonunu destekleme” gibi farklı boyutlarda incelemiştir (Sezgin, 2003, s. 138). Bu sayede danışmanlardan öğrencilerle ilgilenen, bilgi düzeyi yüksek, öğrencinin işlerini kolaylaştıran, öğrencilere model olan ve öğrencilerin sahip olduğu vizyonları destekleyen yapıda olmaları beklenmektedir. Bu açıdan danışmanlık sadece öğrencinin eğitim faaliyetlerini yürüten bir sistem olmamakta aksine öğrencinin beceri gelişimi ve

yetiştirilmesi gibi birçok noktada da katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenci ile danışmanın birbiriyle koordine bir şekilde lisansüstü süreci yürütmesi hayati öneme sahiptir.

Lisansüstü eğitim sürecinin iyi işleyebilmesi için danışman rolü, hem öğrenci hem de akademik çalışmalar açısından önem arz etmektedir. Öğrenci danışmanla iletişim kurduğunda etkili ve verimli bir süreç geçirebilmekte, aksi durumda ise verimi düşmekte ve akademik yolda ilerlemekte sıkıntı yaşamaktadır. Bu sebeple danışman desteği göremeyen, danışmanıyla iletişim sorunu yaşayan öğrencilerin deneyimlerini anlamak önemlidir. Bu çalışmada danışmanından destek göremeyen, akademik yolda yalnız yürümek zorunda kalan öğrencilerin deneyimlerini anlamlandırmaya ve yaşadıkları süreci tespit etmeye odaklanılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Akademik yaşamda danışman ilgisizliği, akademik süreçler içerisinde yer alan tüm bireyler için geçerli bir durumdur. Araştırma kapsamında söz konusu durumun yaşayanların deneyimlerinden yararlanılarak, kavramsallaştırılması ve açıklanması amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Veri toplama sürecinde, verilerin daha kolay toplanabilmesi, elde edilen verilerin işlenmesi ve düzenlenmesinin kolaylığı sebebiyle yapılandırılmış soru formu tercih edilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 184-185). Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından ilgili literatür incelemesi saha gözlemleri ve deneyimler çerçevesinde, açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış soru formu oluşturulmuş, formun geçerliliğinin sağlanması amacıyla, nitel araştırmalar konusunda uzman; 1 profesör doktor ve 2 doktor öğretim üyesinin soru formu kapsamında görüşleri alınmıştır. Öneriler doğrultusunda soru formu son halini almıştır. Bu kapsamda 1-30 Nisan 2022 tarihleri arasında, 6 açık uçlu soru bulunan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veri toplama aşamasında katılımcılara sorular mail yoluyla ulaştırılmış ve yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu yönüyle veri toplama tekniği, Creswell (2016) tarafından E- mail internet mülakatı görüşme, Rubin (1983) tarafından ise açık uçlu anket görüşmesi olarak adlandırılan teknikler ile benzerlik göstermektedir. Katılımcıların yapılandırılmış forma verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan veri seti (50 Sayfa) üzerinde tematik analiz ve betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz kapsamında öncelikle katılımcı görüşlerinin araştırma soruları çerçevesinde sınıflandırılmasıyla ana temalar oluşturulmuş, akabinde katılımcı görüşlerine yönelik temalar oluşturulmuş ve veri seti çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonrasında oluşturulan temalar, nitel araştırma kapsamında çalışmaları bulunan 2 öğretim görevlisi ve 1 araştırma görevlisi ve 1 profesör doktorun katılımıyla yapılan komite sonrası son halini almıştır. Verilerin standardizasyonun sağlanması ve analizi amacıyla MAXQDA nitel analiz programından yararlanılmıştır.



Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, amaçlı örnekleme, ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda lisansüstü eğitim sürecinde danışmanından yeterince ilgi göremeyen öğrencilerin deneyimlerinin alınması amacıyla uygun katılımcıların tespit edilebilmesi için, araştırmacılar tarafından sosyal medya platformu Twitter üzerinden, danışman ilgisizliği konulu bir paylaşım yapılmıştır. Bu paylaşımın yorum yapan 6, beğeni bildiren 350 hesap incelenerek amaca uygun olduğu tespit edilen kişiler en az bir eğitim öğretim dönemi yükseköğrenime devam etmiş olma koşuluna uygun şekilde elenmiş ve kalan 36 lisansüstü öğrenciye araştırma süreci açıklanarak araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden 9 gönüllü katılımcı ile araştırma süreci başlatılmıştır. Katılımcı sayısının artırılması amacıyla kartopu örnekleme yöntemi uygulanarak gönüllü katılımcılardan örnekleme uygun

yeni katılımcılar önermeleri istenmiştir. Önerilen potansiyel katılımcılar arasından araştırmanın amacına ve ölçüte uygun olduğu tespit edilen kişiler araştırmaya davet edilmiştir.

Kuramsal alt yapısı zayıf olgu, olay ya da durumları inceleyen ve nitel araştırma yöntemiyle kurgulanan çalışmalarda veri doygunluğu; Glaser ve Strauss (1967) tarafından, araştırmanın amacına uygun süreç ve kavramların tekrar etmeye başladığı noktaya kadar veri toplanmaya devam edilmesiyle sağlanabileceği şeklinde değerlendirilmiştir. Bu minvalde, gönüllü katılımcılardan gelen her form sırasıyla incelenmiş, sorulara verilen cevapların benzeştiği ve tekrar etmeye başladığı dolayısıyla veri doygunluğunun sağlandığı düşünülen 28. Katılımcıdan gelen araştırma formuyla veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Tablo 1.
Katılımcı Bilgileri

Takma İsim	Yaş	Lisansüstü Derece *	Anabilim Dalı**	Danışman Unvan	Lisansüstü Deneyimi
Miray	25	YL	Sınıf Öğretmenliği	Prof. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Eymen	42	PhD	Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	Prof. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Mert	37	PhD	İşletme	Prof. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Çınar	27	PhD	Sağlık Yönetimi	Prof. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Meryem	31	YL	Matematik	Prof. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Zeynep	25	YL	İlahiyat	Prof. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Asya	27	YL	Kimya	Prof. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Ahmet	27	YL	İngilizce Öğretmenliği	Prof. Dr.	Ders Dönemi Uzaması, Tez Konusu Bulunamaması
İkra	31	YL	Güzel Sanatlar	Prof. Dr.	Danışman ile Etkin İletişim Kurulamaması
Defne	29	YL	İlahiyat	Prof. Dr.	Tez Konusu Bulamadı
Nehir	27	YL	Sağlık Yönetimi	Prof. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Azra	35	PhD	Ekonometri	Doç. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Yağmur	29	YL	İnşaat Mühendisliği	Doç. Dr.	Danışman ile Etkin İletişim Kurulamaması
Elif	32	PhD		Doç. Dr.	Danışman Değişikliği
Mustafa	26	YL	İşletme	Doç. Dr.	Danışman ile Etkin İletişim Kurulamaması
Öykü	32	YL	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	Doç. Dr.	Tez Sürecinin Uzaması
Metehan	26	YL	Beden Eğitimi ve Spor	Doç. Dr.	Ders Dönemi Uzaması, Tez Konusu Bulunamaması
Duru	35	YL	Sosyal Hizmet	Doç. Dr.	Danışman ile Etkin İletişim Kurulamaması
Ebrar	21	YL	Biyoloji	Dr. Öğr. Üyesi	Ders Döneminin Uzaması
Gökçe	25	PhD	Sağlık Yönetimi	Dr. Öğr. Üyesi	Tez Sürecinin Uzaması
Zümra	27	YL	Ekonometri	Dr. Öğr. Üyesi	Tez Sürecinin Uzaması
Melek	29	PhD	Kamu Yönetimi	Dr. Öğr. Üyesi	Danışman ile Etkin İletişim Kurulamaması
Hamza	39	YL	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Dr. Öğr. Üyesi	Tez Sürecinin Uzaması
Lina	25	YL	Uluslararası Ticaret ve İşletme	Dr. Öğr. Üyesi	Danışman ile Etkin İletişim Kurulamaması
Buğlem	26	YL	Edebiyat	Dr. Öğr. Üyesi	Tez Sürecinin Uzaması

* YL: Yüksek Lisans, PhD: Doktora

Ancak söz konusu katılımcı formları içerisinde gerekli kod üretimine imkân vermediği düşünülen 3 katılımcı formu analiz kapsamı dışında bırakılmış, 18 kadın, 7 Erkek olmak üzere 25 katılımcıdan gelen yanıtlar üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Katılımcılara isimlerinin afişe olmaması için takma ya da müstear isimler atanmış ve bu isimlerin atanmasında, katılımcıların isim veya soy isimlerine uygun olacak ve herkes tarafından bilinen, Türk toplumu tarafından yaygın olarak kullanılan isimler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye’de en çok kullanılan erkek ve kız isimlerini ortaya koyan TÜİK istatistikleri temel alınmıştır (Yaş grubu ve cinsiyete göre en çok kullanılan çocuk isimleri ve sayıları, 2021, URL-1).

Bulgular

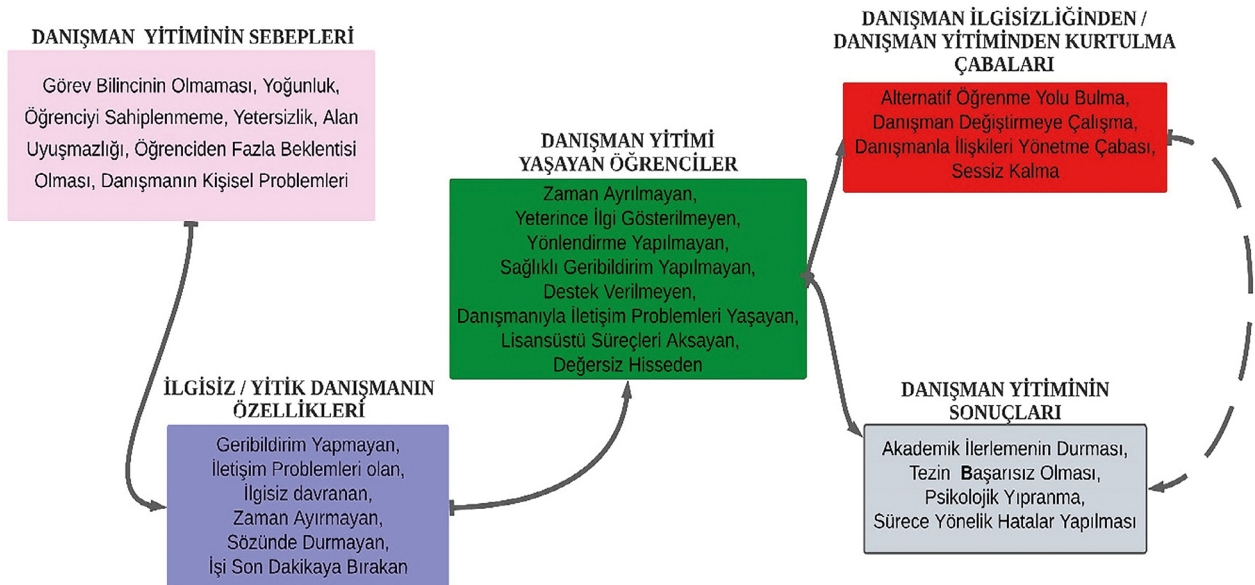
Danışmanları tarafından yeterince ilgi görmediğini düşünen lisansüstü öğrencilerin görüşleri, usta çırak ilişkisi kuramı temelinde değerlendirilerek, danışmanından yeterince ilgi görmeme durumuna yönelik yapılan analiz sonucunda, söz konusu lisansüstü öğrencilerin yaşadıkları durum, “danışman yitimi” olarak değerlendirilmiştir. Yitik kelimesi TDK (Türk Dil Kurumu) sözlüğünde; kayıp, kaybedilmiş, yitirilmiş olarak tanımlanmıştır (TDK Türkçe Sözlük, URL-2). Bu doğrultuda, danışman yitimi kavramı, danışmanın ilgisiz davranarak adeta kaybedilmesi, yok olması anlamında kullanılmıştır. Verilerin analizi kapsamında bulgular; “danışman yitiminin sebepleri”, “ilgisiz / yitik danışman”,

“danışman yitimi yaşayan öğrenciler”, “danışman ilgisizliğinden / yitiminden kurtulma çabaları” ve “danışman yitiminin sonuçları” olmak üzere beş temada betimlenmiş ve bunlara bağlı alt temalar oluşturulmuştur. Tema, alt temalara ilişkin açıklamalar ve örnek katılımcı ifadelerine bu bölümde yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ■ Şekil 1. de görselleştirilmiştir.

Danışman Yitiminin Sebepleri

Araştırma kapsamında görüşleri alınan lisansüstü öğrencilerin zihinlerinde idealize etmiş oldukları danışman figürünü, ilgisiz bırakan danışmanlara dönüştüren sebeplere yönelik görüşleri; danışman yitiminin sebepleri olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda; “görev bilincinin olmaması”, “yoğunluk”, “öğrenciyi sahiplenmeme”, “yetersizlik”, “alan uyumsuzluğu”, öğrenciden fazla beklentisinin olması” ve “danışmanın kişisel problemleri” olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan Çınar, danışmanın kendisine zaman ayırmadığını vurgulayarak yaşadığı durumun sebebinin; “Danışmanın öğrenciye zaman yaratmak istememesi ve danışmanlık görevinin bilincinde olmaması öğrencinin savrulmasına sebep olmaktadır. Tamamen danışmanın kolayca kaçma isteğiyle ilgili bir süreçtir” (Çınar, 27 Yaş, PhD). Şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde katılımcılardan Gökçe, danışmanının kendisini sürekli ertelemesi ve her işini son dakikaya bırakmasından yakınmakta ve “Artık hocanın her işini son dakikaya bırakması ve beni ertelemesinin sebebinin hocanın kişiliği olduğunu düşünüyorum” (Gökçe, 25 Yaş, PhD) diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Benzer şekilde danışman hocaların şahsi problemleri ve bireysel işleri de danışman yitimi durumuna sebep olmaktadır.

■ Şekil 1.
Danışman Yitimi Modeli.





Bu doğrultuda katılımcılardan Mustafa, Asya ve Defne danışmanlarının şahsi iş ve problemlerine vurgu yapmışlardır. “Aşırı bilgili fakat bu bilgisini dışarıya aktaramıyor. Ayrıca ilgisiz, işi bitse de bir an önce gitse havasında hep.” (Mustafa, 26 yaş, YL), “Benim danışmanımın egosu çok yüksekti ve her zaman önceliğinin diğer işleri olması, öncelik sırası kesinlikle öğrencisi değildi” (Asya, 27 Yaş, YL), “Haddinden fazla yüksek lisans ve doktora öğrencisi almış olması, alanın hocası olmaması sebebiyle başka alan öğrencisine yeterli olamama düşüncesi, kendi kariyeri sebebiyle öğrencisinin çalışmasına vakit ayırmaması gibi sebepler” (Defne, 29 Yaş, YL).

Bazı danışman hocalar, başarılı gördükleri öğrencilerinden kapasitelerinin üzerinde beklentiye girmekte, öğrencinin sorunlarını kendi başına çözmesini beklemektedir. Bu durum öğrencinin iş yükü altında ezilmesine, stres yaşamasına ve başarısız olmasına sebep olabilmektedir. Katılımcılardan Mert durumu şu şekilde ifade etmiştir; “Benim danışmanım, zaten öğrenci yapabilecek yeterliliğe sahip süreci kendi planlayabilir ve yürütebilir düşüncesinde olduğunu için benimle çok fazla ilgilenmediğini düşünüyorum” (Mert , 37 Yaş, PhD). Katılımcılardan Elif ise danışmanının alan uyumsuzluğu sebebiyle kendisiyle ilgilenmek istememesine vurgu yaparak; “Danıştığım konular karşısında; “5’ten sonra arama”, “Benim alanım değil bilgi sahibi değilim yapabilecek bir şeyim yok.” “Sizin alanı bilmiyorum X hocanızın çalışma sorularına bak.” “Tez konusu seç yolla, ben de zaten kopyala yapıştır yapacağım. Gibi tepkiler alıyorum” (Elif, 32 Yaş, PhD), şeklinde durumunu ifade etmiştir.

İlgisiz / Yitik Danışmanın Özellikleri

Çeşitli sebeplerle öğrencilerine danışman yitimi durumunu yaşatan danışman hocaların kendilerine has özellikleri bulunmaktadır. Katılımcı görüşleri doğrultusunda öğrencisiyle ilgilenmeyen, yitik danışmanların; “geri bildirim yapmayan”, “iletişim problemleri olan”, “ilgisiz davranan”, “zaman ayırmayan”, “sözünde durmayan” ve “işini son dakikaya bırakan” öğretim üyeleri olduğu tespit edilmiştir. Doktora yapmakta olan katılımcılardan Gökçe, danışmanının yoğun olduğunu belirtmesine rağmen sosyal medyada paylaşımlar yapmasının, kendisini değersiz hissettirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir; “Mesela eğer işi çoksa, sosyal medyaya giremeyecek kadar da yoğundur diye düşünüyorum. Sosyal medyada aktif olup benim dönüş alamamam kendimi değersiz hissetmeme neden oluyor. Kendi kendime küsüyorum, kızıyorum hocama” (Gökçe, 25 Yaş, PhD). Ayrıca katılımcılardan bazıları danışmanlarının çeşitli sebeplerle kendilerine zaman ayırmaması ve ilgisiz davranması durumuna özellikle vurgu yapmıştır. Bir diğer doktora öğrencisi Çınar; “Görüşme saatinde gelmemesi, geç gelmesi, görüşmeye gelse de ilgilenmemesi benim danışmanımın alışılmış özelliği” (Çınar, 27 Yaş, PhD) şeklinde görüş bildirmiştir. Nehir ise “Bana zaman ayırmaması, iletişim kurmanın zor olması ve beni yeterince önemsememesi yaşadığım en büyük sorun olabilir” (Nehir, 27 yaş, YL) diyerek danışmanın iletişim kurma konusundaki ilgisizliğinden söz etmektedir.

Doktora öğrencisi Azra, danışmanının çalışma konularında kendi ilgi alanı dışındaki konulara yönelik isteksizliğinden yakınmaktadır. Bu görüşünü; “Bilgi yetersizliği, danışmanlığı özümseyememe ve zoraki iş olarak görmesi kendi ilgi alanına girmeyen konularda isteksiz davranma...” (Azra, 35 Yaş, PhD) şeklinde ifade etmiştir. İlgisiz / yitik danışmanın bir diğer özelliği ise öğrencisi ile birebir iletişim kurma konusunda ilgisiz davranmaları ayrıca iletişim kanallarını etkin kullanmayarak bazen haftalar sonra yanıt vermeleridir. Yüksek lisans öğrencisi Miray bu duruma yönelik olarak; “Seminer döneminde başlayarak süregelen iletişimsizlik sorunu tez sürecini maalesef aksatan bir problem olmaya devam etmektedir. Maillere cevap verse bile haftalar sürüyor ve bizatihi kendisi ilgilenmek yerine araştırma görevlilerine yönlendiriyor. Tez sürecinde başıboş bıraktığımı söyleyebilirim” (Miray , 25 Yaş, YL) şeklinde görüş bildirmektedir. Ayrıca bazı yitik danışmanlar danışanlarını aşağılayabilmektedir. Yüksek lisans öğrencisi Metehan, danışmanı hakkındaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: “Bir danışman kolay ulaşılabilmeli, öğrencisinin tez çalışması hakkındaki sorularını onu aşağılamadan yanıtlamalı ama benim danışmanım öyle biri değildi!!!” (Metehan, 26 Yaş, YL).

Danışman Yitimi Yaşayan Öğrenciler

Çalışma kapsamında süreç içinde danışmanından ilgi göremeyen öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde; danışmanı tarafından zaman ayrılmayan, yeterince ilgi gösterilmeyen, yönlendirme yapılmayan, sağlıklı geribildirim yapılmayan, destek verilmeyen, kendini değersiz hisseden, danışmanlarıyla iletişim problemleri yaşayan ve lisansüstü süreçleri aksayan lisansüstü öğrenciler danışman yitimi yaşayan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda kimya alanında yüksek lisans yapmakta olan Asya; “O kadar çok problem yaşadım ki. Beni yok sayması en çok zoruma giden oldu. Sürekli erteledi, seminerimi zamanında yaptırmadı, çalışmalarım bitmesine rağmen savunmamı yaptırmadı, beni sadece tekniker olarak gördü. Deneyleri yaptım sonuçlar için anlamadığım yerleri sorduğumda; anlamana gerek yok cevabı aldım. Tez konumu bile daha önce yapılmadı atf alırım diye kendisi seçti. Hiçbir konuda benim düşüncemin önemi yok” (Asya , 27 Yaş, YL) diyerek durumunu ifade etmiştir. Katılımcı Zeynep ise danışmanının çalışmalara ve konuya yönelik ilgisizliğini vurgulamıştır. “Çalışmaya başladıktan 3 ay sonra hangi konuda çalıştığımızı unuttuğu için hatırlatmam gerekmişti. Maillerime de genelde 15 gün sonra cevap veriyor” (Zeynep, 25 Yaş, YL). Aynı şekilde katılımcılardan Eymen, Hamza ve Çınar danışmanları tarafından zaman ayrılmamasından şikayetçi olmakta ve şu şekilde anlatmaktadır; “Haftalık düzenli görüşme taleplerime olumlu cevap alamadım, görüşme için yanına gittiğimde işleri çıktı, çevrimiçi olarak bile çalışma yapamadık...” (Eymen, 42 yaş, PhD) “Yol göstermek yok bununla birlikte sanki çok ilgilenmiş gibi yapılan işi beğenmiyor ve nasıl yapılacağını söylemiyor. Sürekli başkalarına havale ediyor.” (Hamza, 39 Yaş, YL) “Görüşme saatinde gelmemesi, geç

gelmesi, görüşmeye gelse de ilgilenmemesi, öğrencinin sorumluluğunda olmayan işlerini öğrenciye yüklenmesi, öğrenciyi ayak işlerine bakan bir birey gibi görmesi” (Çınar, 27 Yaş, PhD). Yüksek Lisans öğrencisi Miray; “Kendisi diğer öğrencilerin danışman hocası olmamasına rağmen onlarla daha fazla ilgilenip her türlü sorularında yardımcı olmaya çalışırken ben tez konusu hakkında görüşmek için gittiğimde bile dersi olduğunu söyleyip geçiştiriyordu. Yeterince değil hiçbir katkı vermemesinin nedeni, zaman ayırmak istememe, ilgi göstermeme gibi sebeplerin yanında temel olarak sahiplenmeme olduğunu söyleyebilirim” (Miray, 25 Yaş YL). Danışmanın kendisi yerine başka öğrencilere daha çok vakit ayırdığını ifade etmektedir. Sağlık Yönetimi alanında doktora yapmakta olan Gökçe ise danışmanın yol gösterici olmaması ve süreçleri aksatmasına vurgu yapmaktadır; “Ben nitel çalışma yaptım. Yöntem öğrenmek için çok kitap okudum ama pratiğe gelince kendimi çok yetersiz hissettim. Hocamın odasına çağırıp kodlama nasıl yapılır diye göstermesini beklerdim. Ben de kendim yapmaya çalıştım. Bir ay uğraşmıştım. O ara literatüre de hoca dönüş yapmadı, analizi yapamadım ki teze yazayım. Sonra hocaya kodlamaları gösterdim. Hoca bunlar olmamış dedi. O zaman hatırlıyorum başımdan kaynar sular dökülmüştü.” (Gökçe, 25 Yaş, Phd).

Danışman Yitiminin Sonuçları

Danışman yitimi durumu; lisansüstü öğrencilerin tezlerinin başarısız olmasına, akademik ilerlemelerinin durmasına, hatalar yapmalarına ve psikolojik yıpranma yaşamalarına sebep olmaktadır. Danışman yitiminin ortaya çıkardığı sonuçlara yönelik yaşantılarını anlatan doktora öğrencisi Çınar; “Tek önemseydiğim çıktı tez kalitesiyle ilgili. Diğer arkadaşlarımızın Yüksek Lisans tezlerindeki şekil şartları ve tezde kullanılan analizlerin bile danışman eliyle daha çeşitli ve daha kapsamlı olabildiğini görebiliyoruz... Benim tezim danışmanın ilgilenmediği için ilerlemiyor ve kalitesi konusunda şüphe yaratıyor” (Çınar, 27 Yaş, PhD), Yüksek Lisans öğrencisi Buğlem; “Danışmanın sorumsuz, ilgisiz bir danışman. Diğer arkadaşlarımızın danışmanları ilgili ve tez analizleri bitmiş durumda. Benim ise bütün lisansüstü sürecim tam bir hayal kırıklığı olarak geçiyor.” (Buğlem, 26 Yaş, YL) şeklindeki ifadeleriyle tezlerinde yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Nehir ise yapmış olduğu çalışmaların değer görmemesi ve süreçlerin uzamasından yakınmaktadır: “Herhangi bir çalışma yaptığımda, çalışmam hakkında facia, berbat vs. gibi demoralize edici kelimeler kullanıyor. Çalışmamı yeterince incelemeyi için sürekli fikir değiştiriyor ve ben çalışmamı baştan sona değiştirmek zorunda kalıyorum.” (Nehir, 27 Yaş, YL).

Danışman yitimi sebebiyle aksayan tezler akademik ilerlemenin durması ve unvan alamama sebebiyle ulusal projeler gibi bilimsel etkinliklere katılamaması gibi durumlara sebep olabilmektedir. Bu minvalde doktora öğrencileri Eymen ve Elif şu sözlerle danışman yitimi sebebiyle yaşadıkları duurmları ifade etmektedir; “Tez

konusunun özgünlüğünün kaybolması durumu varken, zamanında değerlendirme yapmıyor ve doktora için verilen azami süreyi bekliyor. Doktorayı tamamlamamda süre geciktiği için TÜBİTAK proje başvurusu dahi yapamıyorum.” (Eymen, 42 yaş, PhD) “Tezim henüz bitmedi. Eğer tezim bitmiş olsaydı belki Dr. Öğr. Üyesi kadrosu alabilirdim.” (Elif, 32 Yaş, PhD)

Danışman İlgisizliğinden / Yitiminden Kurtulma Çabaları

Danışmanlarıyla çeşitli sorunlar yaşayan ve ilgi görmeyen, danışman ilgisizliği yaşayan lisansüstü öğrenciler içinde buldukları durumun olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmak için çeşitli yollara başvurmaktadır. Bu kapsamda, danışman ilgisizliği yaşayan öğrenciler, alternatif öğrenme yolları bularak, danışmanlarını değiştirmeye çalışarak, danışmanlarıyla olan ilişkilerinde onların söylediklerini harfiyen yapıp, görüşme talebinde bulunarak, yüz yüze görüşerek ve kendi fikirlerinde ısrarcı olarak yönetmeye çalışmakta ve eğer sonuç alınmaz ise sessiz kalarak ve sabrederek süreci devam ettirme yoluna gitmektedir. Bu doğrultuda danışman yitimini avantaja çevirmeye çalışan Duru; “Sakin kalarak, iletişimde aksaklık yaşamadan, krizi motivasyon sebebi yapıp hırslanmaya çalışıyorum” (Duru, 35 Yaş, YL) şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Kendi danışmanlarından bekledikleri ilgiyi göremeyen danışman yitimi durumunu yaşayan öğrenciler bu durumdan kurtulabilmek amacıyla alternatif danışmanlar ya da akranlardan destek almaya çalışmaktadır. Bu doğrultudaki katılımcı görüşleri şu şekildedir; “Ona sormam gereken şeyleri ya internetten araştırıyorum ya da tecrübeli arkadaşlarıma soruyorum” (Lina, 25 Yaş, YL). “Kendisinin desteğine ihtiyaç duyduğumu sözlü olarak ifade ettim. Ancak değişen bir şey olmadı. Başka hocalara ve arkadaşlarıma sorarak ne yapmam gerektiğini öğrenmeye çalışıyorum” (Zeynep, 25 Yaş, YL). “Tamamen kendimi soyutlayıp diğer hocalardan yardım almaya çalışıyorum” (Azra, 35 Yaş, PhD).

Danışman yitimi durumundan tamamen kurtulmak amacıyla bazı öğrenciler danışman değiştirme talebinde bulunmak durumunda kalmaktadır. Danışman değişikliği talebinde bulunan Elif ve Defne yaşadıklarını; “Danışman değişikliği talebimizde mobbing uygulanıyor ve yapılmıyor. Haliyle sorun çözülüyor” (Elif, 32 Yaş, PhD), “Bazı problemler danışman değişikliğiyle çözülmeye çalışılıyor. Ancak benzer problemler aynen devam edebiliyor. Danışman değişikliğiyle problem çözülmek istendiğinde danışman, öğrenciyi bırakmada zorluk, izin vermeme, gerekli belgeleri imzalamama, yeni danışmanın kabul etmemesi gibi daha büyük problemler doğuyor” (Defne, 29 Yaş, YL) şeklinde anlatmaktadır. Danışman yitimi yaşatan danışmanıyla birebir konuşarak durumu düzeltmeye çalışan Öykü ise sonuç alamadığını ve bir aktif mücadele yöntemi olan şikayet mekanizmasını kullandığını ifade etmektedir.



“Öncelikle iletişime geçerek sorunu uygun şekilde ifade ederek çözmeyi tercih ettim. Fakat problem hâlen devam edince bölüm başkanlığına bildirerek çözüm bulunmasını talep ettim” (Öykü, 32 Yaş, YL). Doktora öğrencisi Mert ise bu durumu aşabilmek için danışmana bağımlılıktan kurtulma yoluna gitmiştir. “Danışmana bağımlı kalmamak için kendi başımın çaresine bakıyorum” (Mert, 37 Yaş, PhD). Katılımcılardan Asya ve Gökçe ise suçu kendilerine arayarak içe kapandıklarını ifade etmekte; “Haklısınız hocam özür dilerim diyerek çözüyorum. Çünkü danışmanım asla çözüm odaklı değil” (Asya, 27 Yaş, YL), “Hocaya ne zaman konuyu açacak olsam çok iyi muhabbet ediyorduk, kendime kızıyordum. Bu da vicdan azabı duymama sebep oluyordu. Sürekli hocanın neden benimle ilgilenmediğinin cevabını kendimde bulmaya çalıştım” (Gökçe, 25 Yaş, PhD) şeklinde yaşadıkları durumu aktarmaktadır.

Tartışma

Zorlu geçen lisansüstü eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi danışmanla ilişkilerin iyi olmasına bağlıdır. Lisansüstü hayata ilk adımı atan araştırmacının sürece uyum sağlaması danışmanının yönlendirmeleriyle kolaylaşmaktadır. Danışmanından ilgi göremeyen öğrencilerin akademik kariyer alanında ilerlemeleri de zorlaşmaktadır. Dolayısıyla danışmanın akademik hayatın merkezinde yer aldığı görülmektedir. “Danışman yitimi” kavramsallaştırılması yapılan bu çalışmada idealize edilen danışman, danışmanın öğrenciyle ilgilenememe nedenleri, danışman yitiminin sonuçları ve danışman ilgisizliği yaşayan öğrencilerin çözüm önerileri gibi konulara değinilmiştir.

Çalışmada katılımcılar, danışmanlarından rehberlik eden, destekleyen, yetiştiren, geliştiren, ulaşılabilen ve kaliteli tez yazdıran konumda olmalarını beklemektedir. Çalışmalarda da danışmanların destekleyici, erişilebilir, arkadaş canlısı, dürüst ve yönlendirici olması gerektiği belirtilmiştir (Barnes ve Austin, 2009; Kara ve Can, 2019; Sezgin ve ark., 2012). Başka bir çalışmada öğrenciler, danışmanlarının akıl hocası, sorumluluk sahibi, vizyon sahibi, profesyonel bir rol model ve tezlerini yazarken de yol gösterici olmalarını beklemektedir (Karadağ ve Özdemir, 2017; Schlosser ve ark., 2003). Ünver (2005) danışmanlardan beklentilerinde öğrencinin mesleki alanına yönelik sorumluluk, araştırma yöntemlerine dair sorumluluk ve insan ilişkilerine yönelik sorumluluk konularına değinmiştir. Bu açıdan danışmanlık sadece tez yönetmeden ziyade öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlere katkı sağlamayı da içermektedir (Gelmez Burakgazi ve ark., 2023, s. 275). Çalışmalar incelendiğinde hepsinde danışmanların destekleyici yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada öğrencilerin gelişimlerinin yanı sıra tezlerini kaliteli olarak yazabilecekleri danışman istekleri tespit edilmiştir.

Çalışmada danışman yitiminin nedenleri arasında alan uyumsuzluğu, yoğunluk, öğrenciyi sahiplenmeme, yetersizlik ve danışmanın kişisel problemleri gibi konulara

değinilmiştir. Çalışmayla benzer şekilde öğrenci ile danışman arasında, danışmanın öğrenciyi istememesi, öğrenciyle zayıf iletişim kurması ve öğrenciyi küçümsemesi gibi birçok sorun olduğu belirtilmiştir (Güler ve ark., 2021; Knox ve ark., 2006). Ayrıca alan uyumsuzluğu da danışman ile öğrenci arasındaki diğer sorunlardan biridir (Bakioğlu ve Gürdal, 2007; Çepni ve ark., 2018; Güler ve ark., 2021). Bahsi geçen çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada öğrenciler, danışmanlarının görev bilincinin olmadığını ve danışmanların öğrencilere yönelik fazla beklentiye girdiğini ifade etmiştir.

Yapılan farklı çalışmalarda öğrencilerin danışmanları ile iletişim kurmada zorlandıkları ve yeteri kadar görüşemedikleri belirtilmiştir (Schlosser ve ark., 2003; Topal ve ark., 2017). Doğan ve Bıkmaz (2015) yaptıkları çalışmada danışmanın zamanında geri bildirim vermesi, yorum ve düşüncelerde öğrenciyi sınırlamaması, problem odaklı olması ve araştırma yöntem ve tekniklerinde detaylı bilgi sahibi olması gerektiğini, tüm bunların yerine getirilemediğinde problemlerin kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Çepni ve arkadaşları (2018) diğer çalışmalarda vurgulandığı gibi öğrencilerin danışmanlarının ilgisizliğinden şikâyet ettiklerini belirtmişlerdir. Sezgin ve arkadaşları (2012) öğrencilerin danışmanlarından hızlı geri bildirim ve samimi iletişim beklediklerini belirtmişlerdir. Cekiso ve Masha (2009) danışmanlarla yaşanan sorunlarda iletişim eksikliği, geri bildirim olmaması ve danışmanın müsaitlik durumunun olmaması gibi etik sorunlara değinmişlerdir. Hermanowicz (2016) genel anlamda öğrenci ve danışmanın ortak katılımı, karşılıklı güven ilişkisi, uyum, rehberlik, akademik kariyerle ilgili ve akademik kariyer dışında bilgilendirme gibi noktalarda danışmanla öğrenci arasında problem olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da katılımcılar ilgisiz danışmanın özellikleri olarak da danışmanların öğrencilere geribildirim yapmadığını, ilgisiz davrandıklarını ve zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer çalışmalardan farklı olarak danışmanların sözlerinde durmaması ve işlerini son dakikaya bırakmaları tespit edilen sonuçlar arasında en önemlilerindedir.

Çalışmada danışmanıyla problem yaşayan öğrencilerin tezin başarısız olması, akademik ilerlemenin durması, psikolojik yıpranma ve ders seçimi gibi durumlarda hata yapma gibi sonuçlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmayla benzer şekilde Çoruk ve arkadaşları (2016) öğrencilerin ders seçiminde danışmanlarına ulaşamama ve iletişim eksikliği gibi nedenlerden dolayı ders kaydında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çepni ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmada danışmanla sorun yaşayan öğrencilerin tezi uzattığı ve akademik süreçlerinde gecikmeler yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Gür ve Bozgöz (2022, s. 36) çalışmalardan farklı olarak bireylerin akademik kaotik ortamdan dolayı akademik süreci terk ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle etkileşimde buldukları akademik ortamda destekleyici ortamın olmaması, öğretim elemanlarının küçümseyici tavırları ve yardımcı olmamaları gibi nedenler öğrencilerin doktora eğitimine son vermesine neden olmuştur.

Ertem (2018) de öğrencilerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle doktora eğitimini terk ettiği sonucuna ulaşmıştır. Hall ve Liva (2022) danışmanlarından destek göremeyen öğrencilerin hayatta kopuk hissettiklerini ve süreci nasıl yürüteceklerini bilemediklerini tespit etmişlerdir. Deniz (2020) lisansüstü eğitimde öğrencilerin öğrenim durumuna ayak uydurabilmeleri için danışmanın öğrencilerde acemilik olduğunu fark ederek gerekli desteği sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. Kara ve Can (2019) öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeye ihtiyaç duydukları vurgulamışlardır. Ayrıca danışmanlarından arayarak akademik ilerlemelerini kontrol etmelerini de beklemektedirler. Bu çalışmada da benzer şekilde danışmanlarından destek göremeyen öğrencilerin kendilerini değersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hall ve Liva (2022) danışmanı ile sorun yaşayan öğrencilerin aralarındaki sorunları çözmek için gerekli beceriye sahip olmadıklarını, bu nedenle çıkmaz sokağa girdiklerini belirtmiştir. Craft ve arkadaşlarına (2016) göre danışmanla yaşanan alan uyumsuzluğu nedeniyle öğrenciler danışman değişikliği yapmıştır. Çepni ve arkadaşları (2018) öğrencilerin danışmanlarından ilgili olmalarını beklediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada farklı olarak öğrencilerin sessiz kalmayı tercih ettikleri, alternatif öğrenme yolu buldukları ve danışmanlarıyla ilişkilerini yönetme çabasına girdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada danışmanları tarafından ilgisiz bırakılan, lisansüstü süreçlerinde kendilerini boşlukta hisseden, yön tayini konusunda sıkıntılar yaşayan ve eğitim süreçleri aksayan lisansüstü öğrencilerin durumu, danışman yitimi olarak kavramsallaştırılmış ve bu kişilerin deneyimlerinden yola çıkılarak, danışman yitimi kavramı tüm boyutlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Lisansüstü öğrencilerin zihinlerinde idealize ettikleri; eğitim hayatlarında onlara rehberlik eden, destekleyen, yetiştiren, geliştiren, ulaşılabilen ve kaliteli tez yaptırarak olan bir danışman olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu ideal danışman figürü, görev bilincinin olmaması, yoğunluk, öğrenciyi sahiplenmeme, yetersizlik, alan uyumsuzluğu, öğrenciden fazla beklentisi olması ve kendi kişisel problemleri sebebiyle danışan öğrencisine yeterince ilgi göstermemekte ve onu ilgisiz bırakmaktadır. Bu durum lisansüstü öğrenci açısından tezinin başarısız olması, akademik ilerlemesinin durması, psikolojik yıpranma oluşması ve süreçlerle ilgili hatalar yapılması gibi sonuçlara sebep olmaktadır. Danışmanı tarafından ilgisiz bırakılan bu öğrenciler, içerisinde buldukları söz konusu durumdan kurtulmak amacıyla öncelikle danışmanlarıyla olan ilişkilerini ve iletişimlerini arttırmaya çalışmakta, eğer sonuç alamaz ise danışman değişikliği talebinde bulunma, eğer danışman değiştirilemiyorsa alternatif öğrenme yolu bularak danışmanından sağlayamadığı faydayı başka hocalardan ya

da diğer arkadaşlarından karşılama çabasına yönelmektedir. Ancak tüm bu çabaları sonuçsuz kalan öğrenciler, kendilerini danışman ve lisansüstü süreçlere kayıtsız hale gelerek sessiz kalmayı tercih etmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, bilim insanı yetiştirilmesinde en önemli basamak olan lisansüstü eğitim süreçlerinde danışman öğrenci ilişkisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Mikro boyutta değerlendirildiğinde öğrencisine kayıtsız kalan danışmanlar, öğrencinin akademik süreçlerinin aksamasına sebep olmaktadır. Ancak makro perspektifle değerlendirildiğinde ülkenin bilimsel gelişiminde olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğine, lisansüstü eğitiminde danışman olacak akademisyenlerin, öğrencilerine yeterince vakit ayırması, öğrencinin akademik gelişimini takip etmesi ve süreçleri yönetmesi gerekmektedir. Danışman, öğrenci için öneminin bilincinde olarak öğrencisi ile olan iletişimini güçlü tutmalıdır.

Sonuç olarak bu çalışmada, danışman yitimi kavramsallaştırması üzerinden, akademinin sorunlu alanlarından biri olan danışman- öğrenci ilişkisine odaklanılarak söz konusu durum öğrenciler gözünden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda; “Danışmanı tarafından ilgi görmeyen, desteklenilmeyen, yönlendirme yapılmayan, zaman ayrılmayan, çalışmalarına sağlıklı geri bildirim verilmeyen, danışmanı ile iletişim problemleri yaşayan ve kendilerini değersiz hissederek öğrencilerin yaşadıkları durum” danışman yitimi olarak tanımlanmıştır.

Bu çalışmada, verilerin hızlı şekilde toplanabilmesi, analiz ve transkripsiyon süreçlerinin hızlı yürütülebilmesi amacıyla yapılandırılmış form aracılığıyla veri toplanmıştır. Ancak bu yöntemin katılımcılara derinlemesine cevap verme imkanı sunmaması ve yüzeysel bilgi sağlıyor olması, elde edilen verilerin genellenmesi noktasında bir sınırlılık oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan yola çıkılarak yüksek öğretimde usta çırak ilişkisinde, danışmanın / ustanın ilgisiz tutum ve davranışlarına, öğrenciler / çıraklar gözünden bakılarak, yaşadıkları duruma yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak söz konusu durumun danışman hocalar açısından değerlendirilmemiş olması, konuya farklı boyutlardan bakılmasını güçleştirmesi sebebiyle bir kısıt olarak düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, danışmanların öğrencilerini ilgisiz bırakmaması için sunulacak öneriler, danışman olacak akademisyenlerde olması gereken yeterlilikler, danışmanların gözünden lisansüstü öğrencilerin durumları gibi konu başlıklarında çok boyutlu araştırmaların yapılması tavsiye edilmektedir.



Kaynaklar

- Al-Ghamdi, A., Al-Ghuribi, S., Fadel, A. ve AL-Ruhaili, F. (2012). An expert system for advising postgraduate students. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 3(3), 4529-4532.
- Bakioğlu, A. ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Barnes, B. J. ve Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33, 297-315.
- Bozpolat, E. (2016). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaförik algıları. *İlköğretim Online*, 15(4), 1114-1130.
- Buttery, E. A., Richter, E. M. ve Leal Filho, W. (2005). An overview of the elements that influence efficiency in postgraduate supervisory practice arrangements. *International Journal of Educational Management*, 19(1), 7-26.
- Bülbül, T. (2003). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 167-174.
- Cekiso, M., Tshotsho, B., Masha, R. ve Saziwa, T. (2019). Supervision experiences of postgraduate research students at one South African higher education institution. *South African Journal of Higher Education*, 33(3), 8-25.
- Collins, A., Brown, J. S. ve Newman, S. E. (1987). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Collins, A., Brown, J. S. ve Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 6-11.
- Craft, C. M., Augustine-Shaw, D., Fairbanks, A. ve Adams-Wright, G. (2016). Advising doctoral students in education programs. *Nacada Journal*, 36(1), 54-65.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* (S. Beşir Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Cakmakci, G. (2024). Integrating epistemic practices of engineering in education. W.M.W. So ve Z. Wan (Ed.), *Cross-disciplinary STEM Learning for Asian Primary Students: Design, Practices, and Outcomes*. Routledge.
- Çepni, O., Kılınç, A. Ç. ve Kılcan, B. (2018). Problems experienced in postgraduate education and solutions: a qualitative study on graduate students' views. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 1-16.
- Çiçek, H. ve Mutlu, B. (2019). Lisansüstü eğitim ve felsefe. F. Tanhan (Eds.), *Lisansüstü eğitim üzerine düşünceler* (s. 2-38). Pegem Yayıncılık.
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 165-178.
- Deniz, U. (2020). Lisansüstü eğitimde gizli kriz: Öğrenciler neden okulu terk ediyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 61-83.
- Dennen, V. P. ve Burner, J. K. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on Scaffolding, Modeling, Mentoring, and Coaching as Instructional Strategies. D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 813-828). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dilci, T. ve Gürol, M. (2012). Öğretim üyeleri bakış açısıyla lisansüstü eğitiminin yaşam alanına yansımaları eğitim bilimleri örneklemini. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 1073-1090.
- Doğan, N. ve Bıkmaz, Ö. (2015). Expectation of students from their thesis supervisor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3730-3737.
- Du, Q. H. (2018, July). Study on teacher-student relationship in postgraduate education. In *2018 International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2018)*(pp. 135-137). Atlantis Press.
- Ellis, K. (2011). *Academic advising experiences of first-year undecided students at a public Southeastern high research activity institution* [Electronic Theses and Dissertations, The University of Mississippi]
- Ertem, H. Y. (2018). *The Role of personal and organizational factors on student attrition from graduate education: "do or die?"*. [Doctoral dissertation, Middle East Technical University].
- Ertem, H. Y. (2020). Lisansüstü eğitimde yapı ve süreç: Araştırma üniversitelerinde örgüt iklimi ve lisansüstü deneyimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 464-483.
- Fraser, R. ve Matthews, A. (1999). An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor. *Australian Universities Review*, 42(1), 5-7.
- Glaser, B. ve Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Güler, D., Güler, Y. ve Tuncel, S. (2021). Lisansüstü eğitimde öğrencilerin danışmanı ile olan ilişkilerinde yaşadıkları etik dışı davranışlar/non-ethical behaviours that exists in the relationship between postgraduate students and their advisors. *Education & Youth Research*, 1(1), 21-30.
- Gür, B. S. ve Bozgöz, M. G. (2022). Kadın öğrencilerin doktora terk etme nedenleri: Hayal kırıklığı ve bakım yükü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39(2), 23-48.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5.baskı). Seçkin yayıncılık.
- Hall, W. ve Liva, S. (2022). Falling through the cracks: Graduate students' experiences of mentoring absence. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 1-15.
- Hamzadayı, E. (2010). Yapılandırmacı öğrenme kuramının anadili öğretimi açısından işlevselliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 31-48.
- Hermanowicz, J. C. (2016). Faculty perceptions of their graduate education. *Higher Education*, 72(3), 291-305.
- Hunter, S. M. ve White, E. R. (2004). Could fixing: Academic advising: Fix higher education. *About Campus*, 9(1), 20-25.
- İlter, İ. (2020). Adaptation of the scale of attitude towards postgraduate education into Turkish culture and examination of its psychometric properties. *Elementary Education Online*, 18(1), 263-263.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-520.
- Karakütük, K. (2009). Türkiye lisansüstü öğretim sistemi. K. Karakütük (Ed.), *Lisansüstü öğretim sistemleri* (s. 521-547). Pegem Yayıncılık.
- Kara, M. ve Can, G. (2019). Master's students' perceptions and expectations of good tutors and advisors in distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 162-179.

- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Knox, S., Schlosser, L. Z., Pruitt, N. T. ve Hill, C. E. (2006). *A qualitative examination of graduate advising relationships. The Counseling Psychologist*, 34(4), 489-518.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281.
- Lowenstein, M. (2005). If advising is teaching, what do advisors teach? *Nacada Journal*, 25(2), 65-73.
- Lyons, W., Scroggins, D. ve Rule, P. B. (1990). The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education*, 15(3), 277-285.
- McCallin, A. ve Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: A critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
- Madison, J. ve Huston, C. (1996). Faculty-faculty mentoring relationships: An American and Australian perspective. *NASPA Journal*, 33(4), 316-330.
- Manathunga, C. ve Goozee, J. (2007). Challenging the dual assumption of the ‘always/already’ autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309-322.
- Matsuo, M. ve Tsukube, T. (2020). A review on cognitive apprenticeship in educational research: Application for management education. *The International Journal of Management Education*, 18(3), 1-9.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (A. Gümüş, M. S. Durgun, Çev.), (1. Baskı). Bilgesu Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B. (2019). Lisansüstü eğitimde akademik sürecin yönetimi. F. Tanhan (Ed.), *Lisansüstü eğitim üzerine düşünceler* (s. 113-119). Pegem Yayıncılık.
- Özen, F. ve Altunbay, M. (2021). Öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentileri ile ders ve danışman seçme süreçlerini etkileyen etmenler: Bir şehir üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 97-110.
- Reskin, G. R. (1979). Academic sponsorship and scientists’ careers. *Sociology of Education*, 52, 129-146.
- Rubin, H. J. (1983). *Applied social research*, Columbus, Charles E. Merrill.
- Schlosser, L. Z., Knox, S., Moskovitz, A. R. ve Hill, C. E. (2003). A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisee perspective. *The Counseling Psychologist*, 34(4), 489-518.
- Sheehan, P. (2017). *From thesis writing to research application: Learning the research culture. In Quality in postgraduate education* (pp. 14-23). Routledge.
- Sever, I. ve Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora süreçleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 183-202.
- Sezgin, F. (2003). Öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 132-159.
- Sezgin, F., Kılınç, A. Ç. ve Kavgacı, H. (2012). Yüksek lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 129-148.
- Strayhorn, T. L. (2015). Reframing academic advising for student success: From advisor to cultural navigator. *NACADA Journal*, 35(1), 56-63.
- Tanhan, F. (2019). Lisansüstü eğitimde kişilerarası etkileşiminin psikolojik yansımaları. F. Tanhan (Ed.), *Lisansüstü eğitim üzerine düşünceler* (s. 9-19). Pegem Yayıncılık.
- Tobin, M. J. (2004). Mentoring. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 170, 114-117.
- Topal, M., Sağlam, H. İ. ve Akgün, Ö. E. (2017). Lisansüstü öğrencilerin ve öğretim elemanlarının gözünde lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. In *VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book* (pp. 109-117).
- Tural, N. K. (1995). Yükseköğretimde öğrenciye yönelik parasal yardımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(1), 69-79.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022, Eylül, 15). İstatistiklerle Çocuk. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633>.
- Türk Dil Kurumu. (2023, Kasım, 24). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Üçerler, H., Erač, Y., Şahin, H., Uysal Toraman, A., Hoşgör Limoncu, M., Buduneli, N... ve Baygın Daşkan, S. (2019). *Lisansüstü eğitimde danışmanlık el kitabı*. H. Şahin (Ed.), Ege Üniversitesi Basımevi.
- Ünver, G. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin tez danışmanlarına ilişkin beklentileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 293-300.
- Varış, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 5(1), 51-74.
- Yeatman, A. (1995). Making supervision relationships accountable: graduate student logs. *Australian Universities Review*, 38(2), 9-11.
- Yıldırım, A., ve Şimşek. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

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

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

Üniversitenin Misyonu

Yazar: José Ortega y Gasset
Yayınevi: Yapı Kredi Yayınları
Basım Yılı: 2022
Sayfa Sayısı: 106
ISBN: 978-975-363-202-9
Türkçeleştiren: Neyire Gül Işık



José Ortega y Gasset, 1883-1955 yılları arasında yaşamış bir filozof, gazeteci, yazar ve akademisyendir. Madrid’de doğmuş olan yazar, yine Madrid’de hayata veda etmiş; bununla birlikte yaşamı süresince (bir kısmı politik gerekçelerle sürgünde olmak üzere) Almanya, Fransa, Portekiz ve Arjantin gibi ülkelerde bulunmuştur. Ardında bıraktığı 6000 sayfanın üzerindeki yazı, beşeri bilimler bağlamında ortaya koyduğu fikirler ve felsefi yaklaşımı ile ülkesi İspanya’nın en önemli filozofu olarak görülmesinin yanı sıra özellikle Avrupa ve Latin Amerika felsefesi üzerinde derin etkileri olmuştur. Çok sayıda eserinin, çeşitli yayınevleri tarafından Türkçeye çevrilmiş olması, yazarın ülkemizde de hatırı sayılır bir okur kitlesine sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu yazıya konu olan kitabı önemli kılan özelliklerden biri, üniversite kurumu ile doktora derecesi almış ve öğretim üyesi olarak görev yapmış olması dolayısıyla kurduğu yakın ilişkinin haricinde Gasset’in ülkesini refaha ulaştırmanın eğitim yoluyla sağlanacak sosyal ve kültürel değişimden geçtiğine duyduğu güçlü inanç bağlamında üniversiteyi mercek altına almış bir düşünür olmasıdır. Buradan hareketle, yazarın üniversite kurumu ve onun toplum hayatındaki konumu hakkındaki fikirlerini anlama motivasyonu okuduğum bu eseri, mevcut yazıda detaylı şekilde incelemeye çalışıyorum.

Kitap iki bölümden oluşuyor. Birinci bölüm, Gasset’in 1930 yılında Madrid Üniversitesinde; ikinci bölüm ise 1932 yılında Granada Üniversitesinde yaptığı konuşmaların metinlerini içeriyor. Bu metinlerde yazar, akademik reform, eğitim sisteminin temel sorunları, üniversitenin ne olduğu ve ne olması gerektiği gibi konular üzerine görüşlerini paylaşıyor. Yazara göre İspanya’da üniversite kurumu adeta yıpranmış ve iş görmez bir makine gibi işlevselliğini yitirmiştir. Dolayısıyla reform kaçınılmaz bir gerekliliktir. Zira Avrupa’nın ve onun özelinde İspanya’nın gelecekte, üniversite kurumunun vadettiği müspet olanakların hasadını yapması, bugün harcaacağı emeğe bağlı olacaktır.

Kendi ifadesi ile aktaracak olursam; *“Çünkü tarihte olsun, yaşamda olsun, olanaklar öyle kendiliklerinden, otomatik olarak gerçekleşmezler; birilerinin çıkıp ellerini, kafasını kullanarak, sıkıntıya, zahmete girerek, onları gerçeğe dönüştürmesi gerekir, tarih de yaşam da işte o yüzden sürekli bir yapıp yakıştırmadır”*(s.24).

Bu görüşe göre şayet bir ülke, onlar vasıtasıyla ulaşmayı arzuladığı geleceğe kavuşmak azminde ise, zamanı geldiğinde, üniversite (ve devlet) gibi temel kurumların revizyonu için büyük zahmetlere girmeyi göze almalıdır. Bir ülkenin tarihini inşa etmede belirli kişilere (örneğin tek adamlara) bel bağlaması olmaz. Tarih ancak yeterli donanımına sahip kitlelerin gerçekleştirdiği şeyleri yazmaktadır. O halde reform toplumun genelini ilgilendiren bir husus olmalı, buna hazır olan ve istek duyan insan gruplarının el birliği ile gerçekleştirilmelidir.

Peki insan gruplarının değişim için istek duyması, reformu gerçekleştirilmeye yeter mi? Bu noktada istemek sözcüğünün anlamını tartışmaya açıyor yazar. Bir şeyi gerçek manada istemek demek, istediğini düşünmenin veya bunu dile getirmenin ötesinde onu elde etmek için gerekli adımları atma konusunda eyleme geçme cesaretini gösterebilmekle ilgilidir. Şayet bunu yapamıyorsanız esasen bir şeye hevesleniyor olmakla birlikte onu gerçek manada istiyor sayılmazsınız. Dolayısıyla toplumun reformu istemesi, bunu basmakalıp sözlerle sağda solda dillendirmesinin ötesinde kendini böylesi bir reformu gerçekleştirmeye hazır bir topluluk haline getirecek donanımı edinme yönünde kararlı adımlar atması ile yakından ilgilidir.

Gasset, bu noktada İspanyol toplumunun dinamiklerinden şüphe etmektedir. Bunu, gevşeklik olarak adlandırdığı ve toplumun her katmanına yayılmış bir çeşit ataletin yaygınlaşmış alışkanlık haline geldiğinden bahsetmesinden anlıyoruz. Oysa toplumlar bunun tam aksine “formunda oldukları” zaman böylesine büyük işler başarmaktadırlar. Ancak böyle zamanlarda tek yumruk haline gelebilir ve hedeflerine ulaşabilirler.

Gevşeklik içerisindeyken girilen değişim veya reform atılımları ciddiyetsizdir ve dolayısıyla beklenen sonuçları vermeyeceklerdir. Yazar bu noktada genç dinleyicilerine şöyle seslenir: “Hayır; tarih evrimle değil, çoğu zaman sıçramalarla gelişir. Birdenbire inanılmaz tinsel uzaklıkları yakın eden o sıçramalara kuşak adı verilir. Formunda bir kuşak formsuz yüzyılların başaramadığını başarabilir”(30).

Peki reform ile kastettiği nedir? Yazar, açıkça üniversitelerde birtakım ciddiyetsiz işler ve yolsuzluklar olduğunu ancak esas meselenin bu gibi şeylerin giderilmesinden daha derin olduğunu ifade ediyor. Daha önce de belirttiği gibi değişimin küçük adımlar bağlamında evrimsel değil devrimsel olması gerektiğini vurguluyor. O’na göre reformun kökünde, üniversitenin misyonunun ne olduğunun belirlenmesi yatıyor: “Üniversite neye yarıyor, niçin orada duruyor, niçin durması gerekiyor?”(s. 32) Bu sorunun iki yanıtı var: (1) Meslek öğretmek, (2) araştırma yapmak ve araştırmacı yetiştirmek. Bu iki temel amacın bir arada bulunmasının çelişkili bir yanı da bulunuyor ki o da bir toplumda çok sayıda meslek mensubuna (doktor, eczacı, eğitimci vb.) ihtiyaç varken buna nispeten çok az sayıda bilim insanına ihtiyaç duyulmasıdır. Zaten yazara göre bilimsel yönelim çok az sayıda insanın sahip olduğu oldukça özel bir durumdur.

Bugünün üniversitesine, geçmişten gelen bir kalıntı olarak, öğrencilere genel kültür kazandırma misyonu yüklense bile; günümüzde bu oldukça sınırlı düzeyde yerine getirilen bir yan işlev olarak kalmaktadır. Oysa Ortaçağ Avrupa’sında üniversite ne meslek edindirme ne de bilimsel araştırma ile ancak salt genel kültürle ilgilenirdi. Çağdaş üniversite ise ortaçağ üniversitesinin temel misyonu olan kültür aktarımını minimize etmiş; meslek eğitimini oldukça detaylı ve karmaşık hale getirmiş, bir de yanına bilimsel araştırmayı eklemiştir. Yazara göre bu durum Avrupa toplumlarını derinden etkilemiş, mesleğinde uzman ama kültürel anlamda çağın gerektirdiği profile yakışmayacak denli ilkel bir insan toplumu yaratmıştır. Evet şimdiki meslek mensupları profesyonel alanlarında her zamankinden daha bilgili ancak her zamankinden daha kültür fukarası bir görünüm arz etmektedirler.

“Bu beklenmedik barbarlığım, bu temel ve trajik çağ dışılığım baş sorumlusu 19. yüzyıl üniversiteleridir, Sorunu enine boyuna düşünecek olursak, üniversitelerin işledikleri o suçla verdikleri zararın bilime sağladıkları gerçekten de mucizeli, dahiyaneye gelişmeyle karşılanmadığını kabullenmemiz gerekir. Bilim bağına olmayalım. Bilim, insanın eriştiği en büyük kazanımdır, ama ondan üstün, onun gerçekleşmesine olanak sağlayan, insan yaşamının kendisi vardır. Dolayısıyla hayatın temel koşullarına karşı işlenmiş bir suç bilimle telafi edilemez” (s. 40).

Üniversitenin bu kadim işlevini yitirmesi yazara göre önemli bir suçtur ve üniversite, çağın canlı fikirler dizgesini yani kültürü aktarma misyonunu yeniden edinmelidir. Yazarın tanımına göre kültür, insanlığın evren ve içerisindeki tüm şeyler hakkında sahip olduğu bilgiler, kanılar ve fikirler topluluğudur. Dolayısıyla bir çağın insanının kendinden öncekilerden devralabileceği birikimdir. Üniversitenin tarihinden gelen, sözkonusu birikimi aktarma görevi 19. yüzyılda terk edilmiş; bunun sonucunda

20. yüzyıl insanı, profesyonellik ve uzmanlık tutkusu ile adeta mesleğine indirgenmiş bir benlik anlayışı nihayetinde dar bir ufka sahip olmuştur. Oysa profesyonel bilgi birikimi veya meslek insanın yalnızca bir boyutudur. İnsan ise bütündür ve kendisinin bir boyutu veya bir parçası olan mesleğine sığdırılmaz. İşte bu noktada insanı layık olduğu çağdaşlık düzeyine erdirecek temel anahtar olarak kültürün yeni nesillere aktarımı, üniversitenin var oluş amaçlarından biri olarak yeniden değer görmelidir. O halde üniversitenin üç temel misyonu bulunmalıdır: (1) Kültür aktarımı, (2) Meslek eğitimi, (3) Bilimsel araştırma ve yeni bilim insanlarının yetiştirilmesi.

Üniversite reformu, misyonun belirlenmesinin yanında öğretimle ilgili pratikteki bazı uygulamaların ve yaklaşımların da değişimini içermek mecburiyetindedir. Mesela, öğrenciye belirli bir alanda öğretilebilecek her şeyi öğretme gayretindeki mevcut yaklaşım gerçekçi olmaktan uzaktır. Zira günümüzde teknik bilgi ve kültürel birikim, sınırlı bir öğrenme kapasitesi bulunan öğrencilere tamamıyla aktarılamayacak denli büyük boyutlara ulaşmıştır. Bu durumda öğretilen konularda kısıtlamaya gitmek kaçınılmazdır. Yazara göre öğretimi planlarken bilgiden veya hocadan ziyade öğrenciden, onun öğrenme kapasitesi ile ihtiyaçlarından (yaşamak için gereksinim duyduğu şeylerden) yola çıkmak gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre üniversitenin odağı, öğrenci olmalıdır. Peki üniversitedeki öğretimin içeriği nasıl belirlenecektir? Bu noktada da iki temel prensibi göz önünde tutmayı öneriyor yazar: (1) Gerçek yaşamın gerekliliklerini esas alarak, öğrencinin yaşamı açısından vazgeçilmez olmayan içerikleri müfredatın dışında tutmak, (2) öğretime konu olan alanları, öğrencinin baştan sona rahatlıkla anlayabileceği bir içeriğe indirgemek.

Yazara göre üniversite, ortalama bir insanı her şeyden önce kültürlü bir insana dönüştüren (ki bunun için fizik, doğabilim, tarih, toplumbilim ve felsefe öğretmelidir), onu mesleğini nitelikli bir şekilde icra edebilecek bir uzmana dönüştüren kurum olmalıdır. Diğer taraftan ortalama insanı bilim insanına dönüştürmesi beklenmemelidir. Bir meslek mensubunun mesleğini iyi bilmesi elzemken aynı zamanda bir bilim insanı olması gerekli değildir. Zira mesleğini iyi bilmek başlı başına büyük bir iştir. Bu noktada yazar, bilimsel araştırma ile meslek öğretim etkinliğini birbirinden ayırmanın önemine değinmekte:

“Her şeyden önce meslekle bilimi ayıralım. bir bilim dalının içeriğini açıklamak ya da öğrenmek de bilim değildir. Asıl ve gerçek anlamıyla bilim, yalnızca araştırmadır; yani ortaya birtakım sorunlar atmak, onları çözümlenmeye çalışmak ve bir çözüme ulaşmak. bir bilimi öğrenmek de öğretmek de bilim değildir, onu uygulamak ya da yararlanmak da öyle. bilmek araştırmak değildir” (s. 54).

Bu görüşe göre bilimden mesleği iyice ayırtmak, bu her ikisinin de etkinliğini artırmak anlamına geleceği için oldukça önemlidir. Meslekler, insan yaşamının çeşitli alanlarındaki sorunlara çözüm sunma işlevini yerine getirirler. Bunu yaparken de bilimden ihtiyaç duydukları kadarını alırlar. Zaman zaman bilimsel olmayan ve belki de bilimin henüz onaylamadığı birtakım gelenekselleşmiş çözümleri de



kullanabilirler. Böylelikle çeşitli sorunlara çözüm sunmaya odaklanmış uygulamalı etkinlikler olarak ifade edebileceğimiz mesleklerin bakış açısı biliminkinden oldukça farklıdır. Bilim, sorunları masaya yatırma dürtüsü ile ilerleyen bambaşka bir yaklaşıma sahiptir. Ayrıca, bilim insanlarının aynı zamanda üniversitede eğitmen olarak vazife gördüğü klasik yaklaşımı da eleştirmektedir yazar. Buna göre meslek öğretme görevini yaşamını bilimsel araştırmaya adanmış insanlardansa bu konuda yetkin kimselere teslim etmek daha yerindedir.

Yazarın, bilim ile farkını açıklama gayretine giriştiği bir diğer konu ise kültürdür. Gasset'e göre kültür, çağın sahip olduğu canlı fikirler dizgesidir. Bu fikirler dizgesine haiz olmayanlar, yani çağını fikirsel olarak yakalayamamış olanlar için hayat daha zahmetli olacaktır. Bu kişilerin yaşamı kaba sabadır ve kendi çağları için bir nevi alt insan konumundadırlar. Kültür de tıpkı meslek gibi bilimden ihtiyacı olanı almaktadır; yani varoluşu açıklayabilmek için gereken her şeyi. Bilim, hayatın her yanını kaplayamaz, kuramsal kesinliğe ulaşamadığı noktalarda duraksamalar yaşayabilir. Oysa kültür, hayatın tamamını ve sürekli olarak kapsamak durumundadır. Kültür de hayatın kendisi gibi, durup bilimin ilerlemesini bekleyemez, kesintisizdir. Bilim ise yaşamın acil çözüm bekleyen sorunlarına aldırış etmeksizin kendi öncelediği sorunların peşi sıra gider, zenginleşir ve bambaşka doğrultularda çeşitlenebilir. Yazarın ifadesine göre bilimle yaşanmaz ama gerçek ve etkin bir yaşam sürmek, potansiyeline ulaşmak için insanın kültür ihtiyacı katidir. Üniversite kadim misyonu olan insanı aydınlatma hedefine yeniden kavuşarak bugünün gerçekliğini yani kültürünü insana aktarmak sureti ile ona kendini gerçekleştirme olanağı sunabilir.

Peki öğretim ile araştırmanın; öğretene ve öğrenene ile araştırma yapanın birbirinden ayrı biçimde var olduğu, hem mesleki bilginin hem de kültür aktarımının gerçekleştirildiği bir üniversite nasıl var olabilir? Yazarın idealine göre laboratuvarlar araştırmacılar ile ortalamanın üzerinde zeka ve yeteneğe sahip, araştırma yapma arzusundaki öğrencilere açık olmalıdır. Araştırma laboratuvarları, seminerler, tartışma merkezleri gibi araçları vasıtasıyla üniversite bilimsel ihtiyaçları karşılamayı sürdürmelidir. Bilim insanları yalnızca bilgi aktarabilme yetkinliğine haiz olmaları durumunda derslere girmeli ancak standart olarak bu vazifeyi yalnızca eğitmen rolündeki kimseler üstlenmelidir. Böylesi bir düzende kurum olarak üniversite; bilim yapma hevesini uyandıracak ruhu barındırmakla, günceli yakından takip etmekle, zamanın meselelerine farklı yorumlar getirmek sureti ile toplum yaşamına her daim dahil olmakla, akli temsil etmekle yükümlüdür. Zira üniversite bir anlamda zekanın kurumsallaşmış biçimidir.

Sonuç olarak, bu kitapta üniversite kurumu ile bağlantılı olarak serimlenen tartışma alanları ile Gasset'in bu bağlamdaki fikirlerinin canlılığını koruduğunu söylemek mümkündür. Kitabı; üniversite kurumunun amaçları, yapısı, toplumsal çıktıları gibi konularda araştırma eğilimi veya ihtiyacı içerisinde bulunan okurların düşünce dünyasını zenginleştirecek, ilham verici bir eser olarak değerlendirdiğimi söyleyebilirim.

Doç. Dr. Lale Oral Ataç

*Manisa Celal Bayar Üniversitesi,
Salıblı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme
Bölümü, Manisa*

lale.oral@cbu.edu.tr



Editöre Mektup

Özet

Bu mektup Journal of University Research/Üniversite Araştırmaları Dergisi'nin 2020; 3(3), 159-164 sayfalarında yer alan Metin Kaya'nın "Bir Örgütsel Ombudsmanlık Uygulaması Olarak Yükseköğretim Ombudsmanlık Ofisleri" başlıklı çalışması ile ilgilidir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Ombudsmanlık Ofisleri, Ombudsmanlık, Yükseköğretim Kurumu

Abstract

This letter is about Metin Kaya's study titled "Higher Education Ombudsman Offices as an Organizational Ombudsmanal Application", which is on pages 2020; 3(3), 159-164 of the Journal of University Research.

Keywords: Higher Education Ombudsman Offices, Ombudsman, Council of Higher Education

Sayın Editör,

Journal of University Research / Üniversite Araştırmaları Dergisi'nin 2020; 3(3), 159-164 sayfalarında yer alan Metin Kaya'nın "Bir Örgütsel Ombudsmanlık Uygulaması Olarak Yükseköğretim Ombudsmanlık Ofisleri" başlıklı çalışmasını ilgi ile okudum. Yükseköğretim kurumları bağlamında örgütsel ombudsmanlık ofislerinin rolleri, işlevleri ve tarihsel gelişimlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma için yazarı kutluyorum.

Ombudsmanlık (Kamu Denetçiliği) ofislerinin vermiş oldukları arabuluculuk hizmetleri açısından önemli olduğu ve dünya genelinde yaygın uygulamalara sahip olduğu ifade edilebilir (Gregory ve Giddings, 2000; Önen, 2016). Bu bağlamda ombudsmanlık hizmeti ülkemizde Kamu Denetçiliği Kurumu (KDK) tarafından verilmekte ancak üniversitelere yönelik özel bir birim bulunmamaktadır.

2023 yılı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) istatistiklerine göre 129'u devlet, 75'si vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 204 üniversite bulunmaktadır (YÖK, 2023). Yazarın çalışmasında da belirttiği üzere üniversite ombudsmanlığı seviyesinde hizmet veren tek kuruluş 2019 yılında bir vakıf üniversitesi olan Altınbaş Üniversitesi'nde kurulan Öğrenci Ombudsmanlığı Ofisi'dir.

Üniversitelerimiz için çok önemli olan bu konudaki değerli çalışmasının sonuç bölümünde yazar, dünya genelinde yaygınlaşan yükseköğretim ombudsmanlık ofislerinin

amaçlarının, teşkilat yapısının, görevlerinin, finansmanın ve kapsamının araştırılması gerektiğini ve Türkiye'de yükseköğretim yapısının özellikleri dikkate alınarak örgütsel ombudsmanlık modelinin geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Yazarın bu görüşüne aynen katılmakla beraber Altınbaş Üniversitesi'nde öğrenci ombudsmanlığı ofisinin sadece öğrencilere hizmet verdiğini, bu hizmetin çalışan personeli de kapsamasının daha bütüncül bir yaklaşım olacağını ifade etmek isterim. Ayrıca, bu kapsamda hizmet verecek bir birimin devlet üniversitelerine entegre edilmesi hususunda ortaya çıkabilecek olası sorunlara da dikkat çekmek isterim. Özellikle devlet üniversiteleri içerisinde üst yönetimin belirlediği bir ombudsman sadece sembolik bir unvandan ibaret hale gelebilir.

Bu nedenle ombudsmanlık ofisinin, üniversite yönetiminin etkisinde kalmadan tarafsız bir şekilde görevini yapabilmesi amacıyla üniversite dışında kurulmasının ve KDK'dan farklı bir kurum tarafından idare edilmesinin daha bağımsız bir hareket alanı yaratacağı açıktır. Mevcut koşullar altında bu ofisin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde kurulmasının daha sağlıklı olacağı önerisini sunmak isterim (Engin, 2022).

Saygılarımla.

Kaynakça

- Engin, S. (Ed.). (2022). *Üniversite ombudsmanlık sistemi ve Türkiye’de uygulanabilirliği: Bir model önerisi*. Orion Akademi.
- Gregory, R. ve Giddings, P. (2000) “*The Ombudsman Institution: Growth and Development*”, *Righting Wrongs: The Ombudsman in Six Continents*. R. Gregory ve P. Giddings (Ed.), International Institute of Administrative Sciences (IIAS), IOS Press, Amsterdam.
- Kaya, M. (2020). Bir Örgütsel Ombudsmanlık Uygulaması Olarak Yükseköğretim Ombudsmanlık Ofisleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 159-164. <https://doi.org/10.32329/uad.796149>.
- Önen, S. M. (2016). Kamu yönetiminin denetlenmesinde dilekçe ve bilgi edinme hakkının kullanılması: Kamu Denetçiliği Kurumu ile İsveç Parlamento Ombudsmanlığı’na yapılan şikâyetlerin değerlendirilmesi, *Social Sciences*, 11(2), 62- 84. <http://dx.doi.org/10.12739/nwsa.2016.11.2.3 c0138>
- Yükseköğretim Kurulu. (2023, Temmuz, 18). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

TÜBA-HER

Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Vedat Dalokay Caddesi No:112,
Çankaya 06670 Ankara
Tel:+90 (312) 442 29 03
Fax: +90 (312) 442 72 36



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org