

ISSN: 2146-5959
e-ISSN: 2146-5967

2024

2

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

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



Cilt/Volume 14 • Sayı/Number 2 • Ağustos/August 2024



Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) Yayın Organıdır
 Official Journal of Zonguldak Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University)
 Yılda üç kez yayımlanır / Published three issues per year

Cilt/Volume 14
 Sayı/Number 2
 Ağustos/August 2024

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi/Rektör Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER
 Owner on behalf of Zonguldak Bülent Ecevit University/Rector

Baş Editör/Editor in Chief	Zehra SAFİ ÖZ	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	safizehra@yahoo.com
Yardımcı Editörler Associate Editors	Ali Ekrem ÖZKUL Jeffrey S. BROOKS Taner BAYRAKTAROĞLU Salih ERDEM	Mudanya Üniversitesi Monash University Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	alieozkul@gmail.com jeffrey.brooks@nonash.edu baytaner@yahoo.com s_erdem67@hotmail.com
Uluslararası Yayın Kurulu International Editorial Board	Abdullah ÇAVUŞOĞLU Aslıhan NASIR Baki HAZER Berté van WYK Durmuş GÜNAY Erkan İBİŞ Gerard POSTIGLIONE Hasan MANDAL Hugo HORTA Mansur MA'SHUM Mattia CATTANEO Michael SCHALLIES Morshidi SIRAT Muharrem KILIÇ Muzaffer ELMAS Muzaffer ŞEKER Ömer AÇIKGÖZ Orhan UZUN Sheema HAIDER Simona DIMOVSKA Ulrich TEICHLER Ümran S. İNAN Üstün ERGÜDER Yıldırım ÜÇTUĞ Yüksel KAVAK Yunus SÖYLET	Defense Technologies Engineering and Trade Inc Boğaziçi University Kapadokya University Stellenbosch University Maltepe University Ankara University University of Hong Kong Scientific and Technological Research Council of Turkey University of Hong Kong Mataram University University of Bergamo Heidelberg University of Education Universiti Sains Malaysia Ankara Yıldırım Beyazıt University Higher Education Quality Board Turkish Academy of Sciences Council of Higher Education Bartın University Quality Assurance in Higher Education Indus University European Association for University of Kassel Koç University Sabancı University Atılım University TED University İstanbul University	Türkiye Türkiye Türkiye South Africa Türkiye Türkiye China Türkiye China Indonesia Italy Germany Malaysia Türkiye Türkiye Türkiye Türkiye Pakistan Macedonia Germany Türkiye Türkiye Türkiye Türkiye
Eğitim Bilimleri ve Sosyal Yükseköğretim Alan Editörleri/ Higher Education Field Editors in Educational Sciences	Ali Ekrem ÖZKUL Şaban ÇELİKOĞLU Seyithan DEMİRDAĞ	Mudanya Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	alieozkul@gmail.com sabancelikoglu@beun.edu.tr seyithandemirdag@gmail.com
Fen, Matematik ve Mühendislik Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Science, Mathematics and Engineering Sciences	Can KIZILATES Salih ERDEM Yasin HAZER Semih ÇAKIR	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	can.kizilates@beun.edu.tr s_erdem67@hotmail.com yasin_hzr@hotmail.com semih.cakir@beun.edu.tr
Sağlık Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Health Sciences	Meryem AKPOLAT FERAH Taner BAYRAKTAROĞLU Hale SAYAN ÖZAÇMAK Müge SEVAL	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	meryemakpolat@yahoo.com baytaner@yahoo.com hsayan@yahoo.com muge.uzun@beun.edu.tr
Yabancı Dil Editörleri/Foreign Language Editors	Güven MENGÜ Ali ORHAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	gmengu@gmail.com ali.orhan@beun.edu.tr
Türkçe Dil Editörleri/Turkish Language Editors	Betül MUTLU Arda KARADAVUT	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	betul-mutlu@beun.edu.tr arda.karadavut@beun.edu.tr
Teknik Destek/Technical Support	Musa ÖZSAVRAN	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	musaozsavran@beun.edu.tr

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science



Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi
Owner on behalf of Zonguldak Bülent Ecevit University

Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER
Rektör/Rectör

Yönetim Yeri/Head Office

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University Rectorate, 67100, Zonguldak, Turkey

Baş Editör/Editor

Prof. Dr. Zehra SAFİ ÖZ
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı,
67600, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine,
Department of Medical Biology, 67600, Zonguldak, Turkey

Yayınevi/Publishing House

BULUŞ Tasarım ve Matbaacılık
Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1, Beşevler, 06500, Ankara, Türkiye
Tel: +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06
Faks: +90 (312) 222 44 07 E-mail: bulus@bulustasarim.com.tr

Baskı/Place of Printing

Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Organize San. 1420. Cadde No: 58/1, Ostim-Y. Mahalle, Ankara, Türkiye
Tel: +90 (312) 395 85 71 72 Faks: 0 (312) 395 85 72 E-mail: info@stepdijital.com

Yayın Türü/Publication Type

Yaygın Süreli Yayın/International Periodical
Yılda üç kez yayımlanır: Nisan, Ağustos, Aralık
Published three issues per year: April, August, December

Asitsiz kağıda basılmaktadır
Printed on acid-free paper

Basım Tarihi/Printing Date: 29.08.2024



Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Nisan 2011'den itibaren DOI® sistemi üyesidir.
Journal of Higher Education and Science has been a member of the DOI® system since April 2011.



Bu dergi, "Committee on Publication Ethics (COPE)" üyesidir ve ilkelerine katılır; www.publicationethics.org
This journal is a member of and subscribes to the principles of the Committee on Publication Ethics (COPE); www.publicationethics.org

Bu dergideki yazıların yayım standartlarına uygunluğu, dizimi, Türkçe ve İngilizce özetlerin ve kaynakların kontrolü ile derginin yayıma hazır hale getirilmesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) ile Buluş Tasarım ve Matbaacılık sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir.
Review of the articles' conformity to publishing standards in this journal, typesetting, review of English and Turkish abstracts and references, and publishing process are under the responsibility of Zonguldak Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University), and Buluş Design and Printing Company.

Bu dergide kullanılan kağıt ISO 9706: 1994 standardına ("Requirements for Permanence") uygundur.
The paper used to print this journal conforms to ISO 9706: 1994 standard (Requirements for Permanence).



ÇEVRE BİLGİSİ / ENVIRONMENTAL INFORMATION

Bu dergide kullanılan kağıdın üreticisi olan şirket ISO 14001 çevre yönetim sertifikasına sahiptir. Üretici şirket tüm odun elyafını sürdürülebilir şekilde temin etmektedir. Şirketin ormanları ve plantasyonları sertifikalıdır. Üretimde kullanılan su arıtılarak dönüşümlü kullanılmaktadır. Bu derginin basımında ağır metaller ve film kullanılmamaktadır. Alüminyum basım kalıplarının banyo edilmesinde kullanılan sıvılar arıtılmaktadır. Kalıplar geri dönüştürülmektedir. Basımda kullanılan mürekkepler zehirli ağır metaller içermemektedir.

Bu dergi geri dönüştürülebilir, imha etmek istediğinizde lütfen geri dönüşüm kutularına atınız.

The company that manufactures the paper used in this journal has an ISO 14001 environmental management certificate. The company obtains all wood fiber in a sustainable manner. The forests and plantations of the company are certified. The water used in production is purified and used after recovery. Heavy metals or film are not used for the publication of this journal. The fluids used for developing the aluminum printing templates are purified. The templates are recycled. The inks used for printing do not contain toxic heavy metals.

This journal can be recycled. Please dispose of it in recycling containers.

*6287 sayılı kanun uyarınca ve 11 Nisan 2012 itibarıyla Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nin adı Bülent Ecevit Üniversitesi ve 7141 sayılı kanun uyarınca ve 9 Mayıs 2018 itibarıyla Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi olarak değiştirilmiştir / *As of April 11th, 2012 according to law No. 6287, the name of Zonguldak Karaelmas University was changed to Bülent Ecevit University, and as of May 9th, 2018 according to Law No. 7141, the name of Bülent Ecevit University was changed to Zonguldak Bülent Ecevit University.*

AMAÇ VE KAPSAM

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>) (ISSN: 2146-5959, e-ISSN 2146-5967), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nin resmi yayın organıdır. Yılda üç sayı olarak Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanır.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'nde yayınlanan makaleler için makale işlem ücreti ödenmesi gerekmez.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, üniversiteler, teknoloji enstitüleri, araştırma merkezleri ve meslek enstitüleri dahil olmak üzere öncelikle yükseköğretim ile ilgili uzmanlık alanlarına yöneliktir.

Derginin amaçları Türkiye'de ve dünyada yükseköğretimdeki güncel sorunların ve çözüm önerilerinin; öğretim stratejilerinde yeniliklerin, bilim ve teknolojiye yeni yönelimlerin ve gelişmelerin ileri sürüldüğü ve tartışıldığı makaleler yayımlamak, bilimsel ve sosyal iletişimin sağlanmasına katkıda bulunmak, bölgemizde (Balkan ve Karadeniz Ülkeleri, Orta Doğu Ülkeleri ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, v.b.) uluslararası ve saygın bir bilimsel medya olmaktır.

Dergide "Özgün Araştırmalar", "Derlemeler", "Editöre Mektuplar", "Biyografiler", "Yükseköğretim Kurumları Tanıtım Yazıları", "Bilimsel Toplantı Bildirileri/Özetleri" ve "Kitap Yorumları" yayımlanır. Editörler Kurulunun kararı ile Özel Sayılar yayımlanabilir.

Bu dergide yer alan makaleler, bağımsız ve ön yargısız çift - körleme hakemlik ("peer-review") ilkeleri doğrultusunda bir danışma kurulu tarafından değerlendirilir. Makaleler Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılabilir; İngilizce veya Türkçe öz ile anahtar sözcükler içermelidir. Sadece yurtdışından gönderilen İngilizce makaleler için geçerli olmak üzere, Editörler Kurulu öz'lerin Türkçeye çevrilmesini sağlar.

Açık Erişim

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, açık erişimli bir dergidir (e-ISSN: 2146-5967) ve "Budapeşte Açık Erişim Hareketi (BOAI)" (http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list_signatures) kapsamında yer almaktadır. Buna göre hakem değerlendirmesinden geçmiş bilimsel çalışmalara internet aracılığıyla; finansal, yasal ve teknik engeller olmaksızın serbestçe erişilebilir, bu çalışmalar okunabilir, indirilebilir, kopyalanabilir, dağıtılabilir, basılabilir, taranabilir, tam metinlere bağlantı verilebilir, dizinlenebilir, yazılıma veri olarak aktarılabilir ve her türlü yasal amaç için kullanılabilir. Yazarlar ve telif hakkı sahipleri bütün kullanıcıların ücretsiz olarak erişim olanağına sahip olduğunu kabul ederler.

Bu, "RoMEO yeşil" bir dergidir. (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2146-5967/>)

CC Lisans

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi yayınlacağı bütün makaleleri için "Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International Licence (CC BY-NC 4.0)" uygulamaktadır. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi bu telif lisansı sözleşmesi ile sahip olduğu makalelerdeki bilgileri paylaşırken haklarını da korumaktadır.

Dizinlenme

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi TÜBİTAK-ULAKBİM, Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), The Belt and Road Initiative Source ve Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBIAD) tarafından dizinlenmektedir.

Dergimiz asitsiz kâğıda basılmaktadır.

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Zehra SAFİ ÖZ
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi,
Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı,
67600 Kozlu, Zonguldak, Türkiye
Tel : +90 (372) 261 32 28
Faks: +90 (372) 261 02 64
E-posta: safizehra@yahoo.com

YAYIMCILIK HİZMETLERİ

Buluş Tasarım ve Matbaacılık
Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1
Beşevler, 06500, Ankara, Türkiye
Tel : +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06
Faks: +90 (312) 222 44 07
E-posta: bulus@bulustasarim.com.tr

AIMS AND SCOPE

Journal of Higher Education and Science (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>) (ISSN: 2146-5959, e-ISSN 2146-5967) is the official journal of Zonguldak Bülent Ecevit University, , and published three issues per year in April, August, and December.

Journal of Higher Education and Science does not require payment of an article processing charge for publication.

Journal of Higher Education and Science is directed mainly to specialties dealing with higher education, including universities, institutes of technology, research centers and vocational institutions.

The aims of the Journal are to publish articles covering current issues and solutions in Higher Education sectors in Turkey, and World; innovations in education and teaching strategies as well as novel trends and developments in science and technology; to contribute in social and scientific communication; and to be a international and reputable scientific media in our geographic area (including Balkans and Black Sea countries, Middle East countries and Central Asian Turkish Republics).

Journal of Higher Education and Science publishes “Original Articles”, “Overview Articles”, “Letters to the Editor”, “Introductory Articles of Higher Education Institutes”, “Meetings and Conference Reports”, and “Book Reviews”. By decision of Editorial Board Special Issues may also be published.

All contributions are evaluated in a double blinded peer-reviewed fashion by an advisory committee. All articles may be written in Turkish or English, and should include English and Turkish abstracts and key words. For English articles submitted from abroad, editorial committee may translate the abstracts into Turkish.

Open Access

Journal of Higher Education and Science is an open access journal (e-ISSN : 2146-5967), and involved in Budapest Open Access Initiative (BOAI) (http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list_signatures). The term open access gives the right of readers to read, download, distribute, copy, print, search, or link to the full texts of the articles free of charge. According to the open access policy, peer-reviewed research literature is freely available on the public internet, permitting any users to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of these articles, crawl them for indexing, pass them as data to software, or use them for any other lawful purpose, without financial, legal, or technical barriers other than those inseparable from gaining access to the internet itself. The author(s) and copyright holder(s) grant(s) to all users a free access to articles.

This is a “RoMEO green” journal. (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2146-5967/>)

CC License

Journal of Higher Education and Science, applies the Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International Licence (CC BY-NC 4.0) to all manuscripts to be published.

Indexing

Journal of Higher Education and Science is indexed by TÜBİTAK-ULAKBİM, Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), The Belt and Road Initiative Source and Social Sciences Citation Index (SOBIAD).

The Journal is printed on acid-free paper.

EDITOR

Prof. Dr. Zehra SAFİ ÖZ
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine,
Department of Medical Biology,
67600 Kozlu, Zonguldak, Turkey
Phone: +90 (372) 261 32 28
Fax: +90 (372) 261 02 64
E-mail: safizehra@yahoo.com

PUBLISHING SERVICES

Buluş Design and Printing
Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1
Beşevler, 06500, Ankara, Turkey
Phone: +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06
Fax: +90 (312) 222 44 07
E-mail: bulus@bulustasarim.com.tr

YAZARLAR İÇİN BİLGİ

YAZILARIN GÖNDERİLMESİ

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'ne makale gönderilmesi, makalenin daha önce hiçbir dilde (kongre, sempozyum veya elektronik ortamda sunulmuş bildiriler veya ön çalışmalar dışında) yayımlanmamış original bir makale olduğu, bir başka ortamda yayımlanmaya yönelik değerlendirme aşamasında bulunmadığı ve makalenin yayımlanmasının tüm yazarlarca onaylandığı anlamına gelir.

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizce'dir. Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrim-içi olarak gönderilmelidir (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>).

BİLİMSEL SORUMLULUK

Baş Editör, yardımcı editörler ve yayıncı dergide yayınlanan yazılar için herhangi bir sorumluluk kabul etmez. Yazıların tüm bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir. Gönderilen makalede belirtilen yazarların çalışmaya belirli bir oranda katkısının olması gereklidir. Yazarların isim sıralaması ortak verilen bir karar olmalıdır. Yazarların tümünün ismi yazının başlığının altındaki bölümde yer almalıdır. Yazarlık için yeterli ölçütleri karşılamayan ancak çalışmaya katkısı olan tüm bireyler "Teşekkürler" kısmında sıralanabilir.

Şekiller, tablolar veya hem basılı hem de elektronik formatlardaki diğer materyaller de dahil olmak üzere başka kaynaklardan alınan içeriği kullanan yazarların telif hakkı sahibinden izin almaları gerekir. Bu husustaki hukuki, mali ve cezai sorumluluk yazarlara aittir. Yükseköğretim ve Bilim Dergisinde yayınlanan yazılarda belirtilen ifadeler veya görüşler yazarlara aittir. Editörler, editörler kurulu ve yayıncı, bu yazılar için herhangi bir sorumluluk kabul etmemektedir. Yayınlanan içerikle ilgili nihai sorumluluk yazarlara aittir.

İNTİHAL POLİTİKASI

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi güçlü bir intihal politikasını izler. Bu politika, makalede herhangi bir bölümün diğer kaynaklardan intihal edilmemesini ve diğer kaynaklardan elde edilen bütün alıntılara uygun şekilde atıfta bulunulmasını gözetir.

Gönderilen tüm makaleler öncelikle bir taramadan geçmek zorundadır ve İleri Düzey İntihal Tespit Yazılımı (CrossCheck by iThenticate) ile kontrol edilir.

İZİNLER

Eğer makalede daha önce yayınlanmış alıntı yazı, tablo, resim vs. var ise yazarlar; yayın hakkı sahiplerinden hem basılı hem de çevrim-içi kullanım için yazılı izin almak, ayrıca bunu makalede belirtmek zorundadır.

EDİTÖRYAL SÜREÇ

Bu dergide yer alan makaleler, bağımsız ve ön yargısız çift -körleme hakemlik ("peer-review") ilkeleri doğrultusunda bir danışma kurulu tarafından değerlendirilir. Yazarlar bu nedenle, içinde veya başlık sayfasında hiç bir yazar ismi ve kurumsal adresi yer almayan bir makale metni ile makalenin başlığını, tüm yazar isimlerini, kurumsal adresleri ve yazışmaların yapılacağı yazarın iletişim bilgilerini içeren ayrı bir başlık sayfası göndermelidir. Makale metninde, yazarı/yazarları açığa vuran atıflar ve kaynaklardan kaçınılmalıdır. Ayrıca her türlü teşekkür, bildirim veya finansal bilgi de bu sayfada yer almalıdır.

YAZININ HAZIRLANMASI

Yazılar Word "doc" veya "rtf" formatında, çift aralıklı, 12 punto ve sola hizalanmış olarak, "Times New Roman" karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 2,5 cm boşluk bırakılmalıdır ve sayfa numaraları her sayfanın sağ üst köşesine yerleştirilmelidir. Yazılar çift aralıklı olarak kaynaklar dâhil en fazla otuz sayfa olmalı ve aşağıdaki bölümleri içermelidir:

• **Başlık sayfası:**

Yazının kısa ve açıklayıcı başlığını (Türkçe-İngilizce), yazarların adlarını, akademik unvanlarını, çalıştıkları kurum(ları), yazışmaların yapılacağı yazarın adını, açık adresini, telefon ve faks numaralarını ve e-posta adresini içermelidir. Yazarların bir açık araştırmacı ve katılımcı kimliği (ORCID) sağlaması ve belirtmesi önerilmektedir. ORCID'e sahip olmak için, yazarlar ORCID web sitesine kaydolmalıdır: <http://orcid.org>. Kayıt dünyadaki her araştırmacı için ücretsizdir. Yazı daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş ise toplantı adı, tarihi ve yeri belirtilerek yazılmalıdır.

• **Öz ve anahtar sözcükler:**

Türkçe makaleler İngilizce öz, İngilizce makaleler de Türkçe öz içermelidir. Öz, 600 kelimeyi aşmamalıdır. Özde kısaltma kullanılmamalıdır. Dizinleme için en az üç, en çok beş anahtar sözcük verilmelidir.

• **Metin:**

Makaleleri giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuçları içerecek şekilde beş ana başlık altında düzenlenmelidir.

Kısaltmalar metinde, tablolarda, resim ve şekillerde ilk geçtiği yerde açıklanmalıdır. Makalenin sonunda kaynaklardan önce varsa araştırmaya veya makalenin hazırlanmasına katkıda bulunanlara “Teşekkür” yazılabilir. Bu bölümde kişisel, teknik ve materyal yardımı gibi nedenlerle yapılacak teşekkür ifadeleri yer alır.

• **Atıflar:**

Yazarlar metin içinde yapacakları atıflar için American Psychological Association (APA) tarafından yayımlanan Kılavuzun 6. baskısında yer alan kurallara uymalıdır. Metinde yer alan kaynaklara parantez içinde yazarın soyadı ve yayın yılı verilerek atıf yapılmalıdır. Aşağıda bazı örnekler verilmiştir:

- Müzakere araştırmaları birçok disiplini kapsar (Thompson, 1990).
- Bu sonuca, daha sonra Becker ve Seligman (1996) tarafından karşı çıktı.
- Bu etki yaygın olarak çalışılmıştır (Abbott 1991; Barakat et al., 1995; Kelso & Smith 1998; Medvec et al., 1993).

• **Kaynaklar:**

Yazarlar metin içinde yapacakları atıflar için American Psychological Association (APA) tarafından yayımlanan Kılavuzun 6. baskısında yer alan kurallara uymalıdır. APA kuralları için aşağıdaki bağlantıları ziyaret edebilirsiniz:

- Basics of APA Style Tutorial; (<http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>)
- APA Formatting and Style Guide; (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>)
- Mini-Guide to APA 6th for Referencing, Citing, Quoting (<http://library.manukau.ac.nz/pdfs/apa6thmini.pdf>)

Kaynaklar listesi makalenin sonunda “Kaynaklar” başlığı altında sıralanmalı ve sadece metinde atıf yapılan ve yayımlanmış veya yayımlanmak için kabul edilmiş çalışmaları içermelidir. Kaynak listesi her çalışmanın ilk yazarının soyadına göre alfabetik olarak sıralanmalıdır. Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Aşağıda bazı örnekler verilmektedir:

- Dergide yayımlanan makale
Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., & Vermetten, Y. J. M. (2006). The role of students’ personality and conceptions in social-communicative training: A longitudinal study on development of conceptions and related performance. *Higher Education, 51*(1), 71–104.
- Sadece DOI numarası bulunan makale
Slifka, M. K., & Whitton, J. L. (2000) Clinical implications of dysregulated cytokine production. *Journal of Molecular Medicine*, doi:10.1007/s001090000086
- Kitap
Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kitap Bölümü
O’Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men’s and women’s gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107–123). New York, USA: Springer.
- Çevrim-içi doküman
Abou-Allaban, Y., Dell, M. L., Greenberg, W., Lomax, J., Peteet, J., Torres, M., & Cowell, V. (2006). *Religious/spiritual commitments and psychiatric practice*. American Psychiatric Association. Retrieved from http://www.psych.org/edu/other_res/lib_archives/archives/200604.pdf

• **Tablolar:**

Tablolar ana metin içinde ve çift aralıklı olarak yazılmalıdır. Makale içindeki geçiş sırasına göre Arap rakamlarıyla numaralandırılmalı ve kısa-öz bir başlık taşınmalıdır. Tablo başlığı tablonun üstünde, tablo açıklamaları ve kısaltmalar altta yer almalıdır. Tablolar metin içindeki bilgileri tekrarlamaktan ziyade kendini açıklayıcı nitelikte olmalıdır.

• **Resimler, şekiller ve grafikler:**

Yüksek kaliteli sonuç alabilmek için fotoğraflar, TIFF veya JPEG olarak en az 300 dpi ve 1200x960 piksel çözünürlükte taranmalı, kaydedilmeli ve ayrı dosya olarak gönderilmelidir. Çizim, grafik v.b. ana metin içine yerleştirilebilir. Renkli resim, şekil ve grafik yayımı ücretsizdir. Bütün resimler metin içinde kullanım sıralarına göre Arap rakamlarıyla numaralandırılmalı ve metinde parantez içinde gösterilmelidir. Bölünmüş resimler küçük harfler ile belirtilmelidir (a,b,c gibi).

• **Resim ve şekil alt yazıları:**

Bütün resim ve şekiller için alt yazı yazılmalıdır. Fotoğrafi için yazılan alt yazılar ana metinde kaynaklardan sonra gelmelidir. Resim ve şekil alt yazıları kalın siyah yazı formatında “Şekil” veya “Resim” ibaresi ile başlamalı ve numaralandırılmalıdır. Şekillerde kullanılan semboller ve kısaltmalar tanımlanmalıdır.

AYRI BASKILAR

Yazarlara ücretsiz olarak makalenin elektronik ayrı baskısı (PDF) ve bir adet dergi gönderilecektir. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi çevrim-içi erişime açık bir dergi olduğundan, yayımcı tarafından makalenin ücretsiz ayrı baskıları gönderilmez.

YAYIN HAKKI

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi yazarın (yazarların) yayın haklarını kendilerinde bulundurmalarını kısıtlamaz.

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi bu dergide yayınlanan bilgilerden oluşabilecek yanlışlık, eksiklik ve hak iddiaları ile ilgili olarak yasal sorumluluk kabul etmez. Sorumlu yazar, makale ile ilgili tüm bilgilerin doğruluğunu, tüm yazarların bu bilgiler üzerinde fikir birliğinde olduğunu kabul eder.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

MANUSCRIPT SUBMISSION

Submission of a manuscript to the Journal of Higher Education and Science implies that the paper is an original contribution not previously published (except as an abstract or a preliminary report) in any languages; that it is not under consideration for publication elsewhere; and that its publication has been approved by all co-authors.

The languages of the Journal are Turkish and English. All manuscripts must be submitted on-line through the web site (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>).

SCIENTIFIC RESPONSIBILITY

The Editor-in-Chief, associate editors and the publisher do not accept any responsibility for the manuscripts published in the journal. All scientific responsibility of the manuscripts belongs to the authors. The authors mentioned in the submitted article must have contributed to the study in a certain proportion. The order of the authors' names should be a joint decision. The names of all authors should appear in the section below the title of the manuscript. All individuals who do not meet the criteria for authorship but have contributed to the study can be listed in the "Acknowledgments" section.

Authors using content from other sources, including figures, tables or other materials in both printed and electronic formats, must obtain permission from the copyright holder. The legal, financial and criminal responsibility in this regard belongs to the authors. Statements or opinions expressed in the articles published in the Journal of Higher Education and Science belong to the authors. The editors, editorial board and publisher do not accept any responsibility for these articles. The ultimate responsibility for the published content belongs to the authors.

PLAGIARISM POLICY

Journal of Higher Education and Science follows a strong plagiarism policy. It ensures that none of the part of manuscript is plagiarized from other sources and proper reference is provided for all contents extracted from other sources.

All the papers submitted have to pass through an initial screening and will be checked through the Advanced Plagiarism Detection Software (CrossCheck by iThenticate).

PERMISSIONS

Authors should obtain written permission from the copyright owner(s) for both the print and on-line format if any previously published text passages, tables, figures, etc. are used in the article, and should specify this in the article.

EDITORIAL PROCESS

This journal follows a double-blind reviewing procedure. Authors are therefore requested to submit a blinded manuscript without any author names and affiliations in the text or on the title page and to submit a separate title page, containing title, all author names, affiliations, and the contact information of the corresponding author. Self-identifying citations and references in the article text should be avoided. Any acknowledgements, disclosures, or funding information should also be included on this page.

PREPARATION OF ARTICLE

Manuscripts should be submitted in Word in either "doc" or "rtf" format using a normal, plain font (e.g., 12pt. Times New Roman), double-spaced throughout with margins of 2.5 cm. Pages should be numbered on the right upper corner. Articles should normally be no longer than thirty double spaced typewritten pages including references, and organized as follows:

- **Title page:**

The title page should include a concise and informative title, the name(s) and complete affiliation(s) of the author(s), and the address for manuscript correspondence including e-mail address, telephone and fax numbers. All authors are recommended to provide an open researcher and contributor ID (ORCID). To have ORCID, authors should register in the ORCID web site: <http://orcid.org>. Registration is free to every researcher in the world. If the article was presented at a scientific meeting, authors should provide a complete statement including date and place of the meeting.

- **Abstract and key words:**

Articles should contain Turkish and English abstracts. Abstracts must be no longer than 600 words. Abbreviations should not be used in the abstract. The authors should list three to five key words which can be used for indexing purposes.

- **Text:**

Articles should be organized in five main headings: Background or introduction, method, results, discussion, conclusion. Abbreviations should be defined at first mention in the text and in each table and figure and used consistently thereafter.

An “acknowledgement(s)” section may be added following these sections to thank those, if any, who helped the study or preparation of the article. The acknowledgements are placed at the end of the article, before the references. This section contains statements of gratitude for personal, technical or material help, etc.

• **Citation:**

Authors should follow instructions in the current edition (6th) of Publication Manual of the American Psychological Association (APA) for citations. References in the text should be cited by name and year in parentheses. Some examples:

- o Negotiation research spans many disciplines (Thompson, 1990).
- o This result was later contradicted by Becker and Seligman (1996).
- o This effect has been widely studied (Abbott 1991; Barakat et al., 1995; Kelso & Smith 1998; Medvec et al., 1993).

• **References:**

Authors should follow instructions in the current edition (6th) of Publication Manual of the American Psychological Association for the references. You may visit the following links for APA style:

- o Basics of APA Style Tutorial; (<http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>)
- o APA Formatting and Style Guide; (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>)
- o Mini-Guide to APA 6th for Referencing, Citing, Quoting (<http://library.manukau.ac.nz/pdfs/apa6thmini.pdf>)

The list of references should be provided at the end of the article, under the title “References”, should only include works that are cited in the text and that have been published or accepted for publication. Reference list entries should be alphabetized by the last names of the first author of each work. The author(s) are responsible for the accuracy of the references. Examples are given below:

- o Journal article
Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., & Vermetten, Y. J. M. (2006). The role of students’ personality and conceptions in social-communicative training: A longitudinal study on development of conceptions and related performance. *Higher Education, 51*(1), 71–104.
- o Article by DOI
Slifka, M. K., & Whitton, J. L. (2000) Clinical implications of dysregulated cytokine production. *Journal of Molecular Medicine*, doi:10.1007/s001090000086
- o Book
Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- o Book chapter
O’Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men’s and women’s gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107–123). New York, USA: Springer.
- o Online document
Abou-Allaban, Y., Dell, M. L., Greenberg, W., Lomax, J., Peteet, J., Torres, M., & Cowell, V. (2006). *Religious/spiritual commitments and psychiatric practice*. American Psychiatric Association. Retrieved from http://www.psych.org/edu/other_res/lib_archives/archives/200604.pdf

• **Tables:**

Each table must be typed double-spaced within the body of main text. Tables should be numbered consecutively with Arabic numerals in order of appearance in the text and should include a short descriptive title typed directly above and essential footnotes including definitions of abbreviations below. They should be self-explanatory and should supplement rather than duplicate the material in the text.

• **Figures and Graphs:**

For the best quality final product, photographs should be created/scanned and saved as either TIFF or JPEG format with a resolution of at least 300 dpi and 1200x960 pixels and should be sent electronically. Line drawings, graphs and, etc. may be embedded within the body of main text. Publication of color illustrations is free of charge. All figures should be numbered sequentially in the text with Arabic numerals and should be referred to in parentheses within the text. Figure parts should be denoted by lowercase letters (a,b,c, etc.).

• **Figure legends**

All figures should include a legend below the figure. Legends for photographs should appear on a separate page after the references. Figure captions begin with the term Fig. in bold type, followed by the figure number, also in bold type. Abbreviations and symbols used in the figures must be denoted in the legend.

REPRINTS

Authors will receive a complimentary electronic (PDF) reprint of the article and a printed version of the journal. Since the Journal of Higher Education and Science is an open access on-line journal, no hardcopy complimentary reprints are provided by the publisher.

COPYRIGHT

Journal of Higher Education and Science allows the author(s) to hold the copyright without any restrictions.

Zonguldak Bülent Ecevit University does not accept any legal responsibility for errors, omissions or claims with respect to information published in the journal. The corresponding author accepts that all information included in the manuscript is complete and has been agreed on by all authors.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Derleme / Review

- 127** **Massification of Higher Education in Türkiye and Its Challenges**
Türkiye’de Yükseköğretimin Kitleleşmesi ve Getirdiği Zorluklar
Mahmut ÖZER
-
- 136** **Üniversitelerde Meslek Etiği Eğitiminin Önemi ve Yöntemleri**
The Importance and Methods of Professional Ethics Education in Universities
İnayet AYDIN

Özgün Araştırma / Original Article

- 147** **Globalization in Higher Education: Discourse Analysis in the Context of Higher Education Reports**
Yükseköğretimde Küreselleşme: Yükseköğretim Raporları Çerçevesinde Söylem Analizi
Sitar KESER, Mesut DEMİRBİLEK, Gülşah TAŞCI, Muzaffer HENDEN
-
- 162** **Turkish EFL Preparatory Class Students’ Attitudes Towards Distance Education**
Türkiye Bağlamında İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları
Muhammet Ramazan EKİCİ, Çağla ATMACA
-
- 177** **University Students’ Problematic Mobile Phone Use**
Üniversite Öğrencilerinin Problemleri Cep Telefonu Kullanımı
Gülşen ULAŞ KARAAHMETOĞLU, Zeynep ARABACI
-
- 186** **Türk Yüksek Öğretiminde Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme**
An Evaluation on Recognition and Applications of Prior Learning in Turkish Higher Education
Seda DEMİR, İsmail GÜLEÇ
-
- 197** **Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyetleri, Risk Alma Düzeyleri ve Akademik Branş Memnuniyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Investigating the Relationship between University Students’ Entrepreneurial Intentions, Risk Taking Levels and Satisfaction with Academic Major
Duygu GÜR ERDOĞAN, Ümit ÖZDEMİR, Erol MUTUGU, Zeynep ÇOLAKOĞLU SABURLU
-
- 207** **Küresel Yükseköğretimde Neler Oluyor? Küreselleşme ve Uluslararasılaşma Üzerine Bir İnceleme**
What is Happening in Global Higher Education? A Review on Globalization and Internationalization
Aydn BALYER, Mehmet TÜRKDOĞAN, Metin ÖZSOY
-
- 221** **Paramedik Öğrencilerinin Mesleki Uygulama Yapma ve Kendini Yeterli Görme Düzeylerinin Acil Sağlık Hizmetleri Dersini Çevrimiçi ve Yüz Yüze Almaları Açısından Karşılaştırılması**
Comparison of the Levels of Professional Practice and Self-Qualification of Paramedic Students in Terms of Taking the Emergency Health Services Course Online and Face to Face
Gönül GÖKÇAY
-
- 232** **Hemşirelik Öğrencilerinin Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Empatik Eğilim İlişkisi**
The Relationship of Nursing Students with Cyber Bullying, Cyber Victims and Empatic Tendency
Afitap ÖZDELİKARA
-
- 240** **EFL Learners’ Use of Metacognitive Writing Strategies in Türkiye: A Descriptive Study**
Türkiye’de Yabancı Dil olarak İngilizce Öğrenenlerin Üst Bilişsel Yazma Stratejileri Kullanımları: Betimsel Bir Çalışma
Ümran ÜSTÜNBAŞ

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 250** **Türkiye’de Uluslararası Ticaret Lisansüstü Programlarının Metin Madenciliği ile Analizi**
Analysis of International Trade Graduate Programs in Türkiye with Text-Mining
Abdullah Arif KUMRAL, Adem ÜZÜMCÜ
-
- 265** **Social Network and Organizational Power Distance: A Mixed Method Research on Academic Staff**
Sosyal Ağlar ve Örgütsel Güç Mesafesi: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması
Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ, Bertan AKYOL
-
- 282** **Examination of the Turkish Doctoral Programs in Social Sciences and Humanities Through a Process Evaluation Model**
Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanındaki Doktora Programlarının Süreç Değerlendirme Modeli ile İncelenmesi
Aslı GÜNAY, Aydın ASLAN, Ömer AÇIKGÖZ
-
- 296** **Current Status of Occupational Health and Safety Education in Engineering Departments of Earth Sciences at Universities**
Üniversitelerin Yer Bilimlerine Ait Mühendislik Bölümlerinde İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin Güncel Durumu
Burçin KAYMAKOĞLU, Tuğba Deniz TOMBAL
-
- 308** **Fransız Kültür Edincinin Kazandırılmasında Yapay Zekâ Rehber Olabilir Mi? Bing Chat AI Örneği**
Can Artificial Intelligence be a Guide in the Acquisition of French Cultural Awareness? Bing Chat AI Example
Perihan YALÇIN, Şule ÇINAR YAĞCI
-
- 328** **Akademik Personelin Haksız Yazarlığa İlişkin Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**
Academic Staff’s Attitudes Towards Unfair Authorship: A Scale Development Study
Yalçın KARAGÖZ, Mustafa FİLİZ, Yusuf KARAŞIN
-
- 339** **The Impact of ChatGPT on Vocabulary Learning in L3 German Class**
ChatGPT’nin Üçüncü Dil olarak Almanca Dersinde Kelime Öğrenimine Etkisi
Muhammet Yaşar YÜZLÜ
-
- 349** **A Holistic Approach to Nursing Students’ Changing Life and Anxiety in the Pandemic: A Descriptive Cross Sectional Study Utilizing Positive Psychotherapy**
Hemşirelik Öğrencilerinin Pandemi Döneminde Değişen Yaşam ve Anksiyete Durumuna Bütüncül Bir Yaklaşım: Pozitif Psikoterapiyi Kullanan Tanımlayıcı Kesitsel Bir Çalışma
Ayşe KUZU DURMAZ, Ferhan AÇIKGÖZ, Çiğdem ŞEN TEPE
-
- 358** **Distance Learners’ Basic Digital Competence in Higher Education**
Yükseköğretimde Uzaktan Öğrenenlerin Temel Dijital Yetkinliği
Emine KULUŞAKLI
-
- 366** **Argümantasyonla Desteklenmiş PDÖ Yaklaşımında HDR Modeli Kullanılarak Geliştirilen Senaryolarla İlgili Öğrenci Görüşleri Nelerdir?: Nöroendokrin**
What are the Students’ Views Concerning the Scenarios Applied in Accordance with HDR Model in PBL Supported with Argumentation?: Neuroendocrine
Tuğçe GÜNTER

Massification of Higher Education in Türkiye and Its Challenges

Türkiye’de Yükseköğretimin Kitleleşmesi ve Getirdiği Zorluklar

Mahmut ÖZER

ABSTRACT

In the last 20 years, the education system in Türkiye has witnessed massive growth and transformation from primary- and secondary education to higher education. Significant improvements have been made in enrollment rates at all levels of education, reaching a level comparable to OECD countries. In this context, this study focuses on the transformation and massification of higher education in Türkiye. The net enrollment ratio in higher education in Türkiye has increased from 10% to 46% during this period. Especially, the establishment of higher education institutions in all cities has contributed positively to women’s access to higher education, and for the first time, the enrollment and graduation rates of women have surpassed those of men. The increase in the supply of higher education and easier access has raised the proportion of higher education graduates from under 20% to over 40% in the 25-34 age group during this period. At the same time, the average length of education for the population aged 15 and over is increasing every year. Additionally, this study identifies problem areas and proposes solutions to ensure the sustainability of the expansion in higher education during this period. The evaluation identifies insufficient face-to-face teaching capacity in the higher education system and attempts to compensate for this deficiency with distance education programs as the primary problem area. Especially since 2015, almost half of the students who have enrolled in higher education have been able to enroll in distance education programs. Therefore, increasing face-to-face teaching capacity in higher education and reducing the proportion of distance education in higher education stand out as challenging issues. The second problem area is highlighted as being related to the limitations in scientific knowledge production performance of higher education institutions and the number of doctoral graduates. Despite an increase in the number of doctoral graduates from all disciplines every year, sustaining the growth achieved during this period is highly inadequate. This problem not only negatively affects the capacity for scientific knowledge production but also creates significant challenges, especially in meeting the need for faculty members in newly established universities, thus adversely affecting the quality of higher education. The study also offers some recommendations for addressing these problems.

Keywords: Higher education, Massification of education, Sustainability, Human capital, Doctoral education

ÖZ

Türkiye’de eğitim sistemi temel eğitim ve ortaöğretimden yükseköğretime kadar son 20 yılda devasa bir büyümeye ve dönüşüme tanıklık etmiştir. Eğitimin tüm kademelerindeki okullaşma oranlarında önemli sıçramalar sağlanmış ve OECD ülkeleri ile karşılaştırılabilir bir düzeye ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu çalışma Türkiye’de yükseköğretim alanındaki bu dönüşüme ve kitleleşmeye odaklanmaktadır. Türkiye’de yükseköğretimde net okullaşma oranı bu dönemde %10’dan %46’ya yükselmiştir. Özellikle tüm şehirlerde yükseköğretim kurumlarının kurulması aracılığıyla erişilebilirliğin artırılması kadınların yükseköğretime erişimine olumlu katkıda bulunmuş ve kadınların hem okullaşma hem de mezun olma oranları ilk kez erkeklere ait ilgili oranları geride bırakmıştır. Yükseköğretim arzının artması ve erişimin kolaylaşması, bu

Özer M., (2024). Massification of higher education in Türkiye and its challenges. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 127-135. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1483611>

Mahmut ÖZER (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8722-8670

Turkish Grand National Assembly, National Education, Culture, Youth and Sports Commission, Ankara, Türkiye
TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanlığı, Ankara, Türkiye
mahmutozer2002@yahoo.com

Received/Geliş Tarihi : 14.05.2024

Accepted/Kabul Tarihi: 30.07.2024



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

dönemde 25-34 yaş grubunda %20'nin altında olan yükseköğretim mezunu oranının %40'ın üzerine çıkmasını sağlamıştır. Aynı zamanda 15 yaş ve üzeri nüfusun ortalama eğitim süresi de her yıl artmaktadır. Bu çalışmada ayrıca bu dönemde sağlanan yükseköğretimdeki genişlemenin sürdürülebilir olması için sorun alanları belirlenmekte ve çözümler önerilmektedir. Yapılan değerlendirmede yükseköğretim sisteminde yüz yüze öğretim kapasite arzı yetersizliği ve bu yetersizliğin açıköğretim programları ile kapatılmaya çalışılması birincil sorun alanı olarak belirlenmiştir. Özellikle 2015 yılından itibaren yükseköğretime yerleşen öğrencilerin hemen hemen yarısı açıköğretim programlarına yerleşebilmektedir. Bu nedenle, yükseköğretimde yüz yüze eğitim kapasitesinin artırılması ve yükseköğretimde açıköğretim payının azaltılması meydan okuyucu bir sorun olarak ortada durmaktadır. İkinci sorun alanının ise yükseköğretim kurumlarının bilimsel bilgi üretim performansı ve doktora mezun sayılarındaki sınırlılıklarla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Tüm disiplinlerden doktora mezun sayısı, her yıl artmasına rağmen, bu dönemde sağlanan büyümeyi sürdürülebilir kılmakta son derece yetersiz kalmaktadır. Bu sorun, bilimsel bilgi üretim kapasitesini olumsuz etkilediği gibi özellikle yeni kurulan üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacının karşılanmasında da önemli zorluklar oluşturmaktadır. Dolayısıyla yükseköğretimin niteliği ve kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Çalışmada bu sorunların çözümlerine yönelik bazı öneriler de sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Eğitimin kitleselleşmesi, Sürdürülebilirlik, Beşeri sermaye, Doktora eğitimi

INTRODUCTION

Countries attach great importance to their citizens' engagement with education in order to make their development sustainable and continually enhance their competitiveness. It is well-known that education, along with increased participation, leads to improved employability and higher wages (Connolly and Gottschalk, 2006; OECD, 2022). As expectations from education have increased in modern society, countries undertake large-scale projects and allocate substantial budgets to raise their citizens' access to education (Altbach, 1999; 2008; Darling-Hammond, 2010; Murray, 2020; Schleicher, 2018). Thus, they aim to become welfare societies and ensure sustainable development by utilizing their human capital most efficiently (Özer and Suna, 2022; 2023).

Developed countries, having universal education systems in primary and secondary education, have sought to achieve massification in higher education, especially after the Second World War. Consequently, there has been an expansion in the higher education systems of developed countries since the wartime period. While facilitating this expansion, they also aim to gradually increase the graduation ratios from higher education among the adult population in their countries (Küçükcan and Gür, 2009). For example, former U.S. President Obama set a goal in 2018 to have at least 60% of Americans aged 25-34 graduate from a higher education program by 2020 to address the higher education graduate shortage needed in the labor market. On the other hand, China has been implementing multidimensional and massive projects one after another to provide its citizens with the most qualified higher education services. These examples clearly demonstrate that countries continuously review their higher education policies, especially to enhance their competitiveness (Wildavsky, 2010).

Until the 2000s, the agenda of higher education in Türkiye, similar to the debates in primary and secondary education, focused on policies that continuously missed the main official agenda and witnessed conflicts representing an inward turn (Özer, 2021). Despite the fact that the young population is one of the most significant opportunities in Türkiye, access to

higher education for all segments of society has not been considered a problem. Moreover, growth has been continuously hindered and led into an impasse by antidemocratic practices such as headscarf bans and quota applications (Gür, 2016). As a result, time has been lost, and opportunities have slipped away for the youth. In this context, it is essential to emphasize the significance of the last 20 years; this period has been a time when inhibiting practices inherited from the past were eliminated both in secondary and higher education, and access issues were largely resolved (Çetinsaya, 2014; Özer, 2022a, 2022b, 2022c).

Especially under the 'One University in Every Province' project in Türkiye, the number of universities in higher education has been continuously increased, facilitating access to higher education. The significant increase in the number of students after the establishment of higher education institutions in each province has clearly demonstrated the real demand for higher education. The number of students in higher education institutions has continuously increased, and this opportunity has been effectively utilized by women, enabling them to achieve comparable enrollment ratios with male students, in addition to primary and secondary education (Özer, 2022b). As of 2012, the access ratios of women to higher education have begun to surpass those of men, and this trend has continued to the present day.

At this point, there is a need for a comprehensive assessment of this rapid growth, particularly identifying the areas that ensure its sustainability and limit its quality. In response to this need, this study conducts such an evaluation, utilizing the comprehensive data from the 'Higher Education Outlook 2022: Monitoring and Evaluation Report' and 'Higher Education Outlook 2023: Monitoring and Evaluation Report' prepared by Yurdakul et al. (2022; 2023). Beyond assessments based on the data, areas that weaken the sustainability of the momentum achieved in higher education are identified, and improvement steps are proposed for these areas.

Massification of Higher Education in Türkiye

In recent years, both the capacities of existing universities have

been increased and a significant number of new universities have been established to enhance access to higher education in Türkiye. The first step in expanding higher education institutions was taken with the establishment of numerous public universities in 1992. While there were a total of 29 universities in 1991, with 28 public universities and 1 private foundation university, this number increased to 53 in 1992, with 51 public universities (Küçükcan and Gür, 2009). After the 2000s, especially with the 'One University in Every Province' project, the number started to rapidly increase, reaching 79 by 2006. Although these steps provided significant improvements in increasing access, the real increase in the number of higher education institutions occurred after 2006. Particularly, the rapid increase is noteworthy in private foundation higher education institutions during this period. In 2022, the total number of higher education institutions rose to 208, comprising 129 public and 79 private foundation ones (Yurdakul et al., 2022; 2023). As seen, an unprecedented increase in the number of higher education institutions has been achieved in a relatively short period of around 20 years.

The increase in the number of higher education institutions has indeed led to significant growth in higher education supply, as expected. In the last 20 years, the net enrollment ratio in higher education in Türkiye has risen from around 10% to 45% in 2021 and 46% in 2023 (Yurdakul et al., 2022; 2023). Considering the scale of the young population and the demographic structure in Türkiye, it is evident that the proportional increase corresponds to a considerably large student population. As a result, higher education in Türkiye has transitioned from being an elite education tier to the stage of massification, as can be observed with the ease of the substantial increase in the student population (Trow, 2010; Arlı, 2016). An essential point to highlight here is that the created physical infrastructure has increased the societal inclusivity of an education through access to education and changed the perception of that within society. With the support of all these developments, the number of students in higher education in Türkiye increased from 4,303,560 in 2011 to 8,296,959 in the academic year 2021/22 (Yurdakul et al., 2022).

While there has been a relatively small change in the enrollment ratios of men (increased from 38.4% to 40.3%), there is a significant increase in the enrollment ratios of women. Especially, the 'One University in Every Province' project has provided women, who may not have the opportunity to go to other cities or do not want to change cities, with the opportunity to access higher education in their own provinces. According to the results of a new study based on the 2021 YKS (Higher Education Entrance Exam) results, approximately 39% of those placed in face-to-face education programs enrolled in a higher education program in the province where they reside (Gür, 2022; Gür and Ayaz, 2022). In associate degree programs, this percentage increases to up to 45%.

As mentioned in the reports, in 2012, for every 100 male students, 97 female students enrolled. However, by 2021, this ratio had increased in favor of women to 114 for every 100 men (Yurdakul et al., 2022). In other words, the enrollment ratios of

women in higher education are now significantly higher than those of men. The gradual improvement in women's access to higher education is clearly evident from the comparisons over the last 10 years. In 2012, the enrollment ratio for women was 38.6%, and this ratio increased to 49.2% in 2021 (Yurdakul et al., 2022).

In the last 10 years, the increasing representation of women in higher education is not only reflected in the number of students but also in the number of graduates. Indeed, the proportion of women among higher education graduates has been continuously increasing. As mentioned in the report, in 2012, for every 100 male graduates, there were 88 female graduates. However, by 2021, this ratio had reached 116 female graduates for every 100 male graduates (Yurdakul et al., 2022). In 2022, for every 100 men, 129 women graduated from higher education at the associate degree level, while at the bachelor's degree level, this ratio stood at 121 women for every 100 men (Yurdakul et al., 2023). In other words, in addition to access to higher education, the proportion of women among higher education graduates has surpassed that of men.

Certainly, the increased financial support and accommodation facilities provided to students have played a significant role in these improvements. As detailed in the reports, in the 2012/13 academic year, the Student Loans and Dormitories Institution (KYK) had a total capacity of 304,195 students, and this capacity was increased to 759,838 by the 2021/22 academic year and 876,942 by the 2022/23 academic year (Yurdakul et al., 2022; 2023). These facilities contribute significantly to ensuring access to education for individuals who may face financial difficulties or housing issues, especially when transitioning to higher education (OECD, 2008; Reynolds, 2020).

The increase in the supply of higher education has led to significant improvements in enrollment ratios for the age group of 20-24. For example, in 2020, Türkiye's net enrollment ratio for this age group exceeded the OECD average (41%) and increased to 50% (OECD, 2023).

On the other hand, the average duration of education for the population aged 15 and over in Türkiye has been continuously increasing. The average duration of education for the population aged 15 and over was 7.4 years in 2011, and it increased to 9.4 years in 2021 and 9.5 years in 2022 (Yurdakul et al., 2023). Certainly, the significant contribution to this comes from the 2012 educational reform, which extended compulsory education from 8 to 12 years. However, simultaneous expansion in higher education has taken this opportunity to higher levels.

A similar improvement has been observed in the percentage of the population aged 25-34 with higher education degrees. In 2011, this ratio was 19% in Türkiye (compared to the OECD average of 38%), and by 2021, it had increased to 40% (compared to the OECD average of 47%) (Yurdakul et al., 2022). In 2022, this ratio increased to a total of 41.2%, with 38.8% for men and 43.6% for women (Yurdakul et al., 2023). Considering the scale of the population in this age group, achieving a doubling of the access ratio in just 10 years signifies a significant leap. In this context, the highest increase between these years occurred in

Türkiye, and the country approached the OECD average.

On the other hand, the number of international students in the higher education system has also significantly increased. In 2012, there were 43,251 international students in the system, and this number had risen to 260,289 in 2021 and 301,694 in 2022 (Yurdakul et al., 2022; 2023). As a result, the global share of international students in Turkish higher education system continues to increase (Özer, 2012; 2016; 2017). This increase signifies an important development for the internationalization of higher education alongside its expansion.

Areas for Improvement

The expansion in higher education over the last 20 years has had significant effects on improving the quality of human resources in Türkiye, achieving development goals, and enhancing competitiveness. However, determining the steps needed to sustain this rapid growth in a quality-focused and sustainable manner is as crucial as the growth itself. Therefore, in this section, these areas will be addressed.

The share of distance education in higher education should be reduced

Despite the total number of students in higher education surpassing 8 million in 2021, a significant portion of this figure is composed of distance education students. As shown in the graphs in the reports, between 2012 and 2016, the number of students in face-to-face and distance education consistently increased at the same levels. However, since 2016, a significant shift has occurred. While the capacity for face-to-face education in public universities has continuously decreased since that year, on the contrary, the capacity for distance education has consistently increased. In 2021, there were 3,162,232 students in face-to-face education in public universities, while 4,454,128 students were enrolled in distance education (Yurdakul et al., 2022). In other words, 58% of young people studying in public universities continue their education not on campuses but through distance education. This situation poses a significant threat to higher education and the future of the country.

At its core, distance education programs should serve to support the development of young people and adults outside the school age population, both in secondary and higher education, as part of lifelong learning opportunities. However, having a significant portion of the higher education-age population enrolled in distance education programs will lead to significant shortcomings in the development of young people, who are the opportunity window of Türkiye.

Face-to-face education provides various mechanisms beyond education to support students' psychosocial development, benefit from peer education, participate in cultural, artistic, and sports activities, and engage in collaborative projects. The current situation indicates that only 42% of students in public universities have access to these opportunities, while the remaining 58% cannot benefit from them. This is concerning for the multifaceted development and self-confidence of young people. Increasing the capacity of distance education instead of face-to-face education capacity is not an option and should

not be. If face-to-face education capacity is insufficient, the solution to expanding higher education supply is to open new public universities rather than increasing distance education capacity. In 2022, the reduction of distance education's share from 58% to 46% among students in public universities is a significant improvement in this context (Yurdakul et al., 2023).

The transition ratios to higher education should be increased

There was a notable shift in higher education transition capacities in 2016, as mentioned in the report. The ratios of high school graduates transitioning to higher education showed a continuous increase until 2016. In 2015, this ratio reached 53.4% (Yurdakul et al., 2022). In other words, one out of every two high school graduates taking the exam was admitted to either an associate degree or a bachelor's program. From 2016, this ratio began to decline, initially dropping to 49.2% and experiencing a sharp decrease to 34.9% in 2017. This decreasing trend continued in subsequent years, reaching 31.8% in 2022 (Yurdakul et al., 2022). So, strangely, while one out of every two high school graduates could transition to higher education until 2016, this ratio dropped to one out of every three students. The impact of the removal of minimum scores, especially in 2022, is evident here. In 2021, this ratio decreased to 26.8%, and with a slight recovery in 2022, it rose to 31.8%. If the minimum scores had not been removed, this ratio would likely have been much lower. In this context, the improvement seen in 2021 continued into 2022, with this ratio rising to 36% (Yurdakul et al., 2023). Although it is a positive improvement for this ratio to increase from 26.8% to 36% in a short period of two years, it is still considered inadequate.

On the other hand, the gap between the number of students applying for higher education and those actually admitted has consistently increased since 2016. For instance, in 2013, the number of students applying for higher education was 1,924,547, while the number of students admitted was 877,787 (Yurdakul et al., 2022). In other words, only 46% of the applicants were admitted to a higher education program. Despite the continuous increase in the number of applications, the admission ratio has consistently decreased, reaching its highest decline in 2023. In 2023, out of 3,527,443 individuals who applied for higher education, only 30%, or 1,063,807, were admitted to a higher education program (Yurdakul et al., 2023).

The capacity production problem in higher education has affected not only other types of high schools but also graduates of Science High Schools, who have demonstrated performance well above the OECD average in PISA studies (Suna, Tanberkan and Özer, 2020). Despite a fourfold increase in the number of graduates from science high schools between 2011 and 2019, the inability to produce capacity since 2016 has also affected Science High School graduates, resulting in approximately a 25% decrease in admission ratios to higher education programs (Suna et al., 2020). If even the most successful students are facing difficulties in transitioning to higher education, it indicates a serious problem.

In this regard, from time to time, the occupancy ratios in capacity are brought up. That is, the real performance is not just about creating a capacity that is largely filled but rather generating a supply capacity that is suitable for the demand. The inadequacy in this regard is evident.

As mentioned above, while an increasingly smaller number of students can enroll in higher education, how much of this low number is met through distance education programs? As previously stated, an increasing proportion of supply is being generated through distance education programs. For example, in 2012, out of the 660,464 students who enrolled in higher education, 213,486 enrolled in distance education programs. In other words, in 2012, 24% of those who enrolled in higher education enrolled in a distance education program. However, the remaining 76% had the opportunity for face-to-face education on campuses. By 2021, it can be observed that the share of distance education in higher education supply has increased significantly. Thus, out of the students who enrolled in higher education this year, 862,133 enrolled in face-to-face education programs, while 42%, or 631,958, enrolled in distance education programs (Yurdakul et al., 2022). The same trend is observed to continue in the 2022/23 academic year. Out of the students who enrolled in a higher education program this academic year, 970,862 enrolled in face-to-face programs, while 42% of them, which is 699,414 students, were able to enroll in distance education programs (Yurdakul et al., 2023).

In sum, while the percentage of those enrolling in higher education has been decreasing since 2016, an increasingly significant portion of those who do enroll are placed in distance education programs. This situation underscores the urgency of taking preventive measures.

The number of doctoral graduates should be increased

The number of doctoral graduates is one of the most important indicators of the performance of a higher education system in knowledge production (Akçiğit and Özcan-Tok, 2020). In this way, higher education institutions engage in original research, and subsequently, graduates contribute to meeting the faculty needs of higher education institutions while also supporting the country's human resources that strengthen its R&D capacity.

The level of doctoral education remains a significant challenge for Türkiye in terms of research capacity, both historically and in the present day (Güçlü and Yılmaz, 2019; TÜBA, 2006; 2008). While the number of doctoral graduates from all disciplines was 4,462 in 2012, this number increased to 8,857 in 2021 and 10,726 in 2022 (Yurdakul et al., 2023). Considering the rapid and substantial expansion in higher education over the past 20 years, it is evident that this figure is insufficient. When we compare Türkiye with its level of competitors, these countries have a considerably higher number of doctoral graduates, and this number shows a stable trend over the years. For example, in 2016, the number of doctoral graduates was 15,805 in Japan, 25,095 in India, 27,366 in the United Kingdom, 29,303 in Germany, 55,011 in China, and 69,525 in the United States, while in Türkiye, it was only 6,052 (Nerad et al., 2022).

The number of faculty member per doctoral graduate is relatively high in Türkiye. For instance, in 2012, there were a total of 55,179 faculty member in public and private universities, and during the same year, 4,462 doctoral graduates were produced. This means that there were 12.4 faculty member for every 1 doctoral graduate. In 2021, the total number of faculty member increased to 93,778, and the number of doctoral graduates rose to 8,857 (Yurdakul et al., 2022). Therefore, in 2021, there were 10.6 faculty member for every 1 doctoral graduate. No significant improvement is observed in 2022 either (Yurdakul et al., 2023). These ratios not only indicate a lack of enthusiasm among faculty members for pursuing doctoral education but also raise concerns regarding scientific performance.

The number of doctoral graduates is a critical parameter, especially in the context of the expanding higher education system, to meet the need for teaching staff. With these insufficient numbers, it seems unlikely to meet the demand for teaching staff, especially in universities established after 2006, in the near future. As a result, the student-to-faculty ratio is increasing, particularly in these universities, negatively affecting the quality of education (Akçiğit and Özcan-Tok, 2020; Özer, 2011; Özer, Gür, and Küçükcan, 2011).

On the other hand, the report provides detailed data clustered into three periods based on the establishment years of universities: universities established and divided before 1992 (1st wave, 36 universities), universities established and divided between 1992-1994 (2nd wave, 31 universities), and universities established after 2006 (3rd wave, 62 universities). According to the data provided in this section, it is observed that 31.5% of current associate degree students, 45.8% of undergraduate students, 50% of master's students, and 70.9% of doctoral students are enrolled in the 1st wave, which consists of 36 universities established and divided before 1992 (Yurdakul et al., 2022). These universities bear the majority of the weight in providing higher education services. Instead, it is necessary to reduce the associate and undergraduate student capacity of these universities and shift this burden to 2nd and 3rd wave universities. In this case, if 1st wave universities predominantly focus on postgraduate education, it could significantly contribute to increasing the number of doctoral graduates.

In Türkiye, especially in the last decade, research and development (R&D) activities are crucial to support the sustainability of the increasing production capacity in various sectors. The employment of doctoral graduates in these sectors plays a critical role. Currently, the number of doctoral graduates is neither sufficient to meet the needs of higher education institutions nor capable of supporting research and development activities in the labor market. Therefore, it is extremely vital for higher education institutions to break free from this inertia and take all necessary steps to make doctoral education much more attractive.

The international publication performance should be increased

One of the primary functions of higher education institutions is *education*, and another crucial function is *production of knowl-*

edge. Through this function, they strengthen their research capacity and can generate solutions to national and international problems. Indeed, the production of scientific knowledge is a prominent factor in the qualitative assessment of higher education institutions (Vernon, 2018). When the research capacity of higher education institutions is robust, their ability to guide society also increases.

As shown in both reports, it is evident that the scientific publication performance of higher education institutions in Türkiye has been consistently increasing. Given the continuous growth in the number of academicians, this increase is already an expected outcome. The total number of teaching staff in higher education institutions was 127,441 in 2012, and this number increased to 184,702 in 2021 and 184,566 in 2022 (Yurdakul et al., 2022; 2023). According to the Scopus data provided in the report, the number of internationally indexed documents with Türkiye as the address was 36,941 in 2012, and this number rose to 65,783 in 2021 and 71,443 in 2022 (Yurdakul et al., 2023). Based on these figures, the international publication per teaching staff member was 0.29 in 2012, and it increased to 0.36 in 2021 and 0.38 in 2022. Although the number of international publications per teaching staff member has increased, this result roughly indicates that only one out of three teaching staff members produces international publications. Considering the development and competitiveness goals of the country, this number is seen as highly insufficient.

As is known, another important reference for the quality of produced knowledge is the number of citations to these studies. On the other hand, it is observed that the number of citations to these publications has steadily declined since 2015. The most significant decrease occurred in 2021. While the number of publications in 2012 was lower than in 2021, the publications received 544,642 citations in 2012, whereas the number of citations sharply dropped to 254,215 in 2021 (Yurdakul et al., 2022). This indicates that the international visibility of the publications is extremely low. However, there has been a second dramatic decrease from 2021 to 2022, with the citation dropping from 254,215 in 2021 to 73,465 in 2022 (Yurdakul et al., 2023).

Actually, the most important parameter influencing international publication performance is related to doctoral education. In previous sections, it was indicated that the number of doctoral graduates in Türkiye is extremely inadequate. Therefore, if doctoral programs are reconsidered, and a significant initiative is taken to increase both their quality and quantity, the number of international publications is likely to increase as well.

DISCUSSION and CONCLUSION

Türkiye has undergone significant transformation and expansion in all levels of education, from primary- to higher education, over the past 20 years. Massive investments were allocated to build new educational institutions, and antidemocratic practices such as the ban on headscarves and the quota system were abolished to democratize the education system. Additionally, various social policies were consistently implemented

to strengthen equal opportunities in education (Özer and Suna, 2024). In this study, we evaluate the massification of higher education in Türkiye, discuss the challenging issues for the sustainable expansion of higher education, and then we propose some solutions for these issues. In this context, we based our evaluations on the data related to detailed indicators of the development of higher education in Türkiye, in the reports prepared by Yurdakul et al. (2022; 2023). The reason for using two separate reports in the same context was to observe the reflections of recent YÖK decisions, especially regarding transitions to higher education.

The investments made in the last 20 years have borne fruit. Enrollment ratios in preschool (5 years old), primary school, secondary school, and high school have reached and exceeded 99% for the first time (Özer, 2022b; 2023; Özer and Suna, 2024). Similarly, the enrollment ratio in higher education has increased from around 10% to the 46% range during this term (Yurdakul et al., 2023). The transformation in access to education is particularly crucial in recent years for steps towards educational equality in Türkiye (Özer and Perc, 2022; Özer, Gençoğlu, and Suna, 2020; Özer, Aşkar, and Suna, 2023; Suna ve Özer, 2023; Özer ve Suna, 2024). While the higher education system had a predominantly elitist appearance for many years, the investments made during this period have shifted it towards mass higher education.

The universalization experienced in all levels of the education system has made the entire system more inclusive and responsive to the demands of society. In Türkiye, every family can now easily ensure access to education at all levels for their children, regardless of their socio-economic level. From this perspective, Türkiye has, for the first time, had the opportunity to effectively bring its most enduring capital, human capital, together with education. The average duration of education for the population aged 15 and over continues to increase each year. While this duration was 7.4 years in 2011, it rose to 9.5 years in 2022 (Yurdakul et al., 2023).

At this point, enrollment ratios have reached comparable levels with OECD countries, and in some indicators, they have surpassed the OECD average. According to the latest report published by the OECD (2023), enrollment ratios for the age group of 5-14 have exceeded the OECD average between 2013 and 2020. The expansion in higher education and the opportunity for free education have not only increased the education levels of the population in the higher education age group but have also raised the education levels of adults. In 2020, the net enrollment ratio for the age group of 20-24 exceeded the OECD average, reaching 50%, and the enrollment ratio for the age group of 20-39 also surpassed the OECD average (OECD, 2023).

The increased accessibility to higher education has significantly contributed to the rise in the proportion of individuals with tertiary education in the age group of 25-34. In 2011, the ratio of individuals with tertiary education in Türkiye was 19%, while the OECD average was 38%. However, by 2021, this ratio had increased to 40% (compared to the OECD average of 47%) (Yurdakul et al., 2022). As a result, Türkiye has gained a crucial opportunity to efficiently utilize its human capital.

Similar to secondary education, women in higher education have made significant leaps in enrollment ratios, compensating for losses in previous years. In secondary education, the enrollment ratio for girls increased from 39% to 98% (Özer, 2023; Özer ve Suna, 2024). A similar improvement has occurred in higher education, with the net enrollment ratio for women surpassing that of men. In the tertiary education age group, in the 2008/09 academic year, the enrollment ratio for women was 25.9%, while men had a higher enrollment ratio (29.4%). However, by 2021, the enrollment ratio for women reached 49.2%, whereas it was 40.3% for men. In other words, over the course of 13 years, while the enrollment ratio for men increased by 11 points, the enrollment ratio for women increased by more than double that amount (23 points). In this context, women have been the winners of the universalization of secondary education and the massification of higher education. A pattern favoring women is also evident in graduation ratios from higher education. Consequently, it is expected that there will be significant increases in female employment in the labor market in the coming years in Türkiye.

As important as achieving significant gains in education in a short period, like 20 years, is ensuring the sustainability of these gains by continuously improving their quality. This study particularly focuses on these areas of improvement.

One area of improvement is related to the capacity of higher education supply. It is well-known that the number of applicants for higher education increases every year. However, despite this demand, the Council of Higher Education (YÖK) and universities have not been successful enough in increasing face-to-face teaching capacity supply especially over the last 7 years. Instead, there has been a systematic effort to create capacity through distance education programs. This approach has reached a point where, as of 2021, 58% of students in public universities, or 4,454,128 students, have participated in distance education programs (Yurdakul et al., 2022). However, it is important to note that face-to-face teaching not only provides educational opportunities in the respective programs, but also supports the multidimensional development of young individuals on campuses. Although, in 2022, the reduction of distance education's share from 58% to 46% among students in public universities is significant and positive in this context (Yurdakul et al., 2023), the issue persists. This issue poses a serious risk for the future of the country. Additionally, it raises questions about the quality of the areas of improvement mentioned above.

On the other hand, the fact that the existing face-to-face teaching capacity is predominantly created through universities established before 1992 carries the risk of negatively affecting the performance of these universities, which have already higher performance in postgraduate studies.

The capacity constraints in face-to-face education have led to significant declines in the transition ratios of high school graduates to higher education. Previously, one out of two students could made transition to higher education, but nowadays only one out of three students can make that transition. Moreover,

the inadequacy of supply in higher education is beginning to threaten the access of graduates from schools, such as Science High Schools, which perform well above the OECD average in the PISA surveys, to higher education. In this context, the contraction affects students at all levels of achievement. If the Higher Education Council's policy of primarily producing capacity through distance education continues in the next few years, an inevitable increase in the pressure of the Higher Education Entrance Exam (YKS) is expected. The pressure from the YKS exam will also affect the exams used for transition to high school, such as the LGS exams. This situation could exacerbate the long-standing issue of exam pressure in the education system to even more critical levels.

For Türkiye to capitalize on its youthful population as an opportunity, the expansion and massification of higher education over the past decade were aimed at increasing access to higher education. The number of universities increased by approximately threefold, with at least one university established in every province. With this expansion, the enrollment ratio in higher education began to rise steadily, and Türkiye experienced the massification of higher education, a phenomenon that developed countries had undergone after World War II. However, despite all these steps, a serious bottleneck in accessing formal higher education has been observed, especially since 2015. Those entering higher education are increasingly finding a place in distance education programs. In other words, the higher education system is unable to generate a supply that is compatible with demand; instead, it attempts to generate capacity through distance education. Currently, more than half of the 8 million students enrolled in higher education in Türkiye are registered in distance education programs in 2021. In other words, the higher education system in Türkiye cannot accommodate more than half of the students in face-to-face education.

Without solving the issue of access to higher education, it is not possible to eliminate the examination pressure in secondary education. Therefore, at this point, there is a need for a situation assessment. Either the number of universities is insufficient to meet the demands despite all the increases, or the capacities of existing universities cannot be used efficiently. Alternatively, both possibilities may be valid together. A rapid situation assessment should be made, and steps towards a solution should be taken as soon as possible.

In this regard, there are two steps that can be taken. Firstly, the existing face-to-face education programs need to be systematically restructured. This way, the capacities of face-to-face education programs can be increased efficiently. The second step that can be taken is to increase the number of state universities. Currently, there are 209 universities, but 79 of them are the foundation higher education institutions. The share of these 79 foundation institutions in the current student capacity is only 8%. Therefore, the most permanent solution to improve the current situation is to open new public universities to increase the opportunities for face-to-face education.

Another critical area for improvement is the research performance of the existing higher education institutions in terms of scientific knowledge production. The most crucial point here is related to the number of doctoral graduates. As mentioned earlier, the number of graduates from all disciplines in Turkish higher education system is far from meeting the country's needs. While Türkiye currently has almost 10,000 doctoral graduates per year, in countries Türkiye compete with, such as Germany, the United Kingdom, the United States, Russia, and China, the number of doctoral graduates ranges from 20,000 to 70,000. Considering that the number of doctoral graduates was at the level of a few thousand in the 2000s, there has been a significant increase. However, when compared to countries like Germany, which has consistently produced over 20,000 doctoral graduates for the past 30 years, the current situation makes it challenging to support research and development capacity.

On the other hand, doctoral graduates constitute the most crucial human resource for meeting the teaching staff needs of universities. Given the increase in the number of universities in the last 20 years, the increase in the number of doctoral graduates is of utmost importance. At the current stage, the number of doctoral graduates is far from making this expansion sustainable in higher education. As a result, newly established universities are struggling to function with a small number of faculty members, negatively impacting the quality of services provided. In this situation, although averages may improve, differences in the number of students per faculty member are quite high when considering individual universities and departments. In departments or universities where there are not enough teaching staff, the excessive workload of instructors negatively affects their performance in scientific knowledge production as well.

This inadequacy in the number of doctoral graduates also negatively affects the scientific publication capacity of higher education institutions. Although the number of publications increases every year, a significant portion of this increase is due to the increase in the number of faculty members. On the other hand, the number of citations to publications has decreased to a concerning extent. This situation indicates a crisis in terms of the international recognition of scientific production in higher education institutions in Türkiye. Therefore, postgraduate education, especially doctoral education, should be thoroughly examined and planned for the long term.

REFERENCES

- Akçığıt, U., & Özcan-Tok, E. (2020). *Türkiye bilim raporu*. TÜBA.
- Altbach, P. G. (1999). The logic of mass higher education. *Tertiary Education and Management*, 5, 105–122.
- Altbach, P. G. (2008). The complex roles of universities in a period of globalization. In *Higher education in the world 3: New challenges and emerging roles for human and social development* (pp. 5–14). Macmillan and GUNI.
- Arlı, A. (2016). Yükseköğretimde büyüme, farklılaşma ve reorganizasyon: İstanbul örneği (1980-2015). *Sosyoloji Konferansları*, 54, 199-243.
- Collony, H., & Gottschalk, P. (2006). *Differences in wage growth by education level: Do less-educated workers gain less from work experience?*. IZA Dp. No: 2331.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Güçlü, N., & Yılmaz, G. (2019). Türkiye ve bazı Avrupa ülkelerinin doktora programlarının değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 71-89.
- Gür, B. S. (2016). *Democratization and massification of higher education in Turkey and challenges ahead*. Research & Occational Paper Series: CSHE.3.16. Center for Studies in Higher Education, UC, Berkeley.
- Gür, B. S. (2022). Yükseköğretime geçişte bölgeler ve iller arası öğrenci hareketliliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 130-139.
- Gür, B. S., & Ayaz, N. (2022). *Yükseköğretime geçişte öğrenci hareketliliği*. Yükseköğretim Kurulu.
- Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. SETA.
- Murray, T. S. (2020). World class: How to build a 21st-century school system. *International Review of Education*, 66, 119–121.
- Nerad, M. et al. (Eds). (2022). *Towards a global core value system in doctoral education*. UCL Press.
- OECD (2018). *Financial support for students in tertiary education: Pointers for policy development*. OECD Publishing.
- OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2023). *Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye*. OECD Education Policy Perspectives No. 68. OECD Publishing.
- Özer, M. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1):23-26.
- Özer, M., Gür, B.S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10-13.
- Özer, M. (2016). The internationalization of higher education in Turkey: Realities, motivations and opportunities. *Insight Turkey*, 18(4), 53-63.
- Özer, M. (2017). Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın son on beş yılı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2):177-184.
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, H. E. (2020). Türkiye'de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.
- Özer, M. (2021). *Türkiye'de yükseköğretimde büyüme ve dönüşüm*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2022a). *Türkiye'de eğitimi yeniden düşünmek*. VakıfBank Kültür Yayınları.
- Özer, M. (2022b). *The universalization of education in Türkiye and new orientations*. TRT World Research Center.
- Özer, M. (2022c). *Türkiye'de eğitimin evrenselleşmesi*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.

- Özer, M. (2023). *Türkiye’de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün son OECD raporuna dayalı bir değerlendirmesi*. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2):148-163.
- Özer, M., & Perc, M. (2022). Improving equality in the education system of Türkiye. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 42(2), 325-344.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2022). A new roadmap for reskilling and upskilling (R&U) in Türkiye: Vocational training center skill development programs. *Kastamonu Education Journal*, 30(4), 914-924.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2023). *Youth not in employment, education or training (NEET): Current policies and improvements in Türkiye*. TRT World Research Centre.
- Özer, M., Aşkar, P., & Suna, H. E. (2023). *Early childhood education campaign in Türkiye*. TRT World Research Center.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2024). *Unveiling the significance of the recent educational transformation in Türkiye*. TRT World Research Center.
- Reynolds, C. L. (2020). The effect of dormitory residence during college on student outcomes. *Journal of Human Capital*, 14(2).
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M (2020). Changes in literacy of students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., & Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370.
- Suna, H. E., & Özer, M (2023). Impact of early childhood education and care on women’s labor market participation. *İnsan ve Toplum*, 13(4), 216-221.
- Trow, M. (2010). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal* (M. Burrage, Ed.). Johns Hopkins University Press.
- TÜBA (2006). *Türkiye’de doktora eğitiminin durumu üzerine görüşler*. TÜBA.
- TÜBA (2008). *Türkiye’de doktora eğitiminin iyileştirilmesine yönelik öneriler*. TÜBA.
- Wildavsky, B. (2010). *The great brain race: how global universities are reshaping the world*. Princeton University Press.
- Vernon, M. M., Balas, E. A., & Momani, S. (2018). Are university rankings useful to improve research? A systematic review. *PLoS One*, 13(3), e0193762.
- Yurdakul, S., Ayyüce, S., & Demir, Ş. (2022). *Yükseköğretime bakış 2022: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yurdakul, S., Ayyüce, S., & Demir, Ş. (2023). *Yükseköğretime bakış 2023: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Üniversitelerde Meslek Etiği Eğitiminin Önemi ve Yöntemleri

The Importance and Methods of Professional Ethics Education in Universities

İnayet AYDIN

ÖZ

Bu çalışmada üniversitede etik eğitiminin amaç ve işlevleri ile üniversitede meslek etiği eğitiminin önemi ve yöntemleri ele alınmıştır. Yaklaşık bin yıldır var olan üniversiteler bugünün ve geleceğin yaratıldığı, araştırma ve öğrenme merkezleri olarak toplumun kalbinde yer alan kurumlardır. Bu kapsamda üniversitelerin en önemli işlevlerinden biri de çeşitli alanlarda profesyonellerin yetiştirilmesidir. Belirli bir mesleğe hazırlanan üniversite öğrencilerine, mesleğin bilgi ve becerileri kadar etik tutum ve değerlerin kazandırılması da yükseköğretim sisteminin temel amaçları arasındadır. Bu çalışmada üniversitede verilen etik derslerinin sadece bilgi aktarmaya yönelik olmayıp, daha öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ilkelerine uygun, etik muhakeme ve karar verebilme becerisini geliştirecek şekilde yürütülebilmesi için kullanılabilir yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Ayrıca tıp, yargı, eğitim, kamu ve mühendislik etiği gibi alanlarda kullanılabilir örnekler sunulmuştur. Üniversiteye gitmek, bireylerin yaşamını değiştiren köklü bir deneyimdir. Üniversite eğitimi öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik, zihinsel, entelektüel, kültürel ve karakter gelişimine pek çok katkı sağlamakta ve onların olgun ve sorumlu yetişkinler olmalarına ortam hazırlamaktadır. Kamu ve özel sektörde iş gören bütün profesyoneller her türlü eylem ve kararlarında kabul edilen etik ilke ve standartlara uygun hareket etmekte yükümlüdürler. Bu nedenle üniversiteler, öğrencileri çok kısa bir süre sonra katılacakları profesyonel yaşamın etik ikilemleri ile başa çıkabilecek şekilde yetiştirmelidirler. Öğrencilerin akademik dürüstlük ilkelerine uygun, kendilerinin ve başkalarının hak ve sorumluluklarının bilinci içinde, etik ilkelere uygun davranışlar sergileyebilmesi için üniversitelerde mesleğin değer, ilke, kural ve standartlarına ilişkin yeterlikleri kazandıracak sağlam bir etik eğitimi yapılandırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Etik, Etik eğitimi, Meslek etiği eğitimi, Üniversitede etik eğitimi

ABSTRACT

This study examines the significance and functions of ethics education in universities, with a focus on professional ethics education. Universities have existed for nearly a thousand years and are at the heart of society as centers of research and learning, where the present and the future are created. In this context, one of the most important functions of universities is the training of professionals in various fields. In addition to gaining knowledge and skills relevant to their profession, it is essential for university students to develop ethical attitudes and values. This study provides examples from fields such as medicine, law, public policy, education and engineering to demonstrate effective methods for making ethics courses more student-centered and aligned with active learning principles and to develop ethical reasoning and decision-making skills. University education contributes to students' academic, social, psychological, intellectual, cultural, and character development, and prepares them to be mature and responsible adults. All professionals working in the public and private sectors have

Aydın İ., (2024). Üniversitelerde meslek etiği eğitiminin önemi ve yöntemleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(2), 136-146. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1292639>

İnayet AYDIN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7522-8961

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye
Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara, Türkiye
iaaydin@ankara.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 04.05.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 24.07.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

an obligation to adhere to ethical principles and standards, and universities must train students to navigate ethical challenges they may encounter in their future careers. Therefore, universities must train their students to be able to cope with ethical dilemmas in their future professional lives in which they join shortly after. Ethics education in universities should focus on helping students develop knowledge, skills, and attitudes related to the values, principles, rules, and standards of their chosen profession, and to be aware of their own and others' rights and responsibilities.

Keywords: Ethics, ethics education, professional ethics education, ethics education in universities

GİRİŞ

Bu çalışmada üniversite eğitimi ve üniversite yaşamının öğrenciler için anlamı, üniversitede etik eğitiminin amaç ve işlevleri ile üniversitede meslek etiği eğitiminin önemi ve yöntemleri ele alınmıştır. Diğer bir amaç da pek çok üniversitede verilen etik derslerinin sadece bilgi aktarmaya yönelik olmayıp, daha öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ilkelerine uygun, etik muhakeme ve karar verebilme becerisini geliştirecek şekilde yürütülebilmesi için kullanılabilir yöntem ve tekniklere örnekler sunmaktır.

Üniversite Eğitimi ve Üniversite Yaşamının Anlamı

Üniversite kavramı, Latince “Unus-bir” ve “Versus-çevrilmiş” sözcüklerinden türetilmiştir ve “Universus- bir yere çevrilmiş, bir bütünde toplanmış”, topluluk ve bütünlük anlamına gelmektedir (Versan, 1988). Üniversiteler yaklaşık bin yıldır var olan, bugünün ve geleceğin yaratıldığı, araştırma ve öğrenme merkezleri olarak toplumun kalbinde yer alan çok önemli kurumlardır. Üniversiteye gitmek, bireylerin yaşamını değiştiren köklü bir deneyimdir. Ülkemizde ve dünyada her yıl milyonlarca öğrenci, ortaöğretimden sonraki adım olan yükseköğretim sistemine katılmaktadır. Üniversite eğitimi ve üniversite yaşamı öğrencilere olgun bir yetişkin olmak, kendilerini akademik, sosyal, psikolojik, zihinsel ve kültürel anlamda geliştirmek için gerekli pek çok katkı sağlamaktadır. Aşağıda ana başlıklar hâlinde bu katkılar ele alınmıştır.

a) Kendi yaşamı ve toplum yaşamı için sorumluluk üstlenmek: Üniversite bir diploma fabrikası değildir. Üniversite yaşamının öğrencilere, ailevi, toplumsal ve mesleki yaşama katılacak yetişkinler olarak pek çok katkıları vardır. Üniversite eğitimi gören öğrenciler 4-6 yıl içinde toplumun çok önemli mesleki konumlarına gelmekte hekim, öğretmen, hâkim, mühendis, sosyal hizmet uzmanı vb. gibi bir meslek elemanı olarak toplumda önemli kamu hizmetlerine ilişkin sorumluluklar üstlenmektedirler. Diğer yandan kendi yaşamlarının ve kurdukları ailelerin sorumluluklarını yerine getirmek için ihtiyaç duydukları temel becerileri üniversite eğitimi sürecinde elde etmektedirler. Öğrencileri kısa bir süre sonra üstlenecekleri bu sorumluluklar için hazırlamak üniversitelerin temel görevleri arasındadır (Jobert, 2020).

b) Öğrencilerin entelektüel kapasitesini geliştirmek: Üniversitelerde ülkenin refahı, kalkınması ve kültürel gelişimine katkıda bulunmak için birikimli, eğitilmiş, okuyan, yazan, düşünen, aydın yurttaşlar yetiştirmek için gerekli entelektüel ortamın yaratılması çok önemlidir. Üniversiteli olmak, bir birey olarak gelişmek, olgunlaşmak, dünyaya bakış açısını geliştirmek ve

entelektüel donanım sağlamakla ilgilidir. İpşiroğlu'na (1989) göre bu ülkenin kitap okuyan, okuduğunun üzerinde düşünen, araştıran, sorgulayan ve okuduklarını başkaları ile paylaşan entelektüel gençlere gereksinimi vardır. Üniversitenin önemli bir görevi de onlara okuma kültürünü aşilayarak öğrencilerin ufkunu genişletmek, özgürce düşünebilen, sorunlara eleştirel açıdan bakabilen, bağımsız bir gençlik yetiştirmektir.

c) Bir meslek kazanmalarına ve kariyer yollarını çizmelerine destek olmak: Elbette üniversiteye gitmek, öğrenciler tarafından yaşamlarında izleyecekleri mesleki yolu belirleyen kariyer fırsatlarından yararlandıkları bir süreçtir. Tıp, mimarlık, hukuk, eczacılık, mühendislik, veteriner hekimlik, öğretmenlik, sanatçılık vb. gibi kariyer meslekleri, belli bir üniversite eğitimi ve derecesini gerektirmektedir. Diğer yandan üniversitede öğrenciler sadece çalışmayı seçtiği konunun bilgi ve becerilerini kazanarak bir diploma edinmekle kalmamakta, aynı zamanda bir insan olarak kendilerini gelecekteki başarılarına hazırlayacak çalışmalar yaparak, bir ömür boyu sürecek yetkinlikler kazanmaktadırlar. Ayrıca üniversite, laboratuvar çalışmaları, tartışma grupları, mesleki uygulama simülasyonları, stüdyo çalışmaları, saha gezileri, okuma, araştırma projeleri, çeşitli stajlar veya yeni bir dil öğrenme açısından öğrencilere büyük fırsatlar sağlayan bir öğrenme ortamıdır. Üniversiteli olmak istihdam edilebilir becerilerini geliştirmek, iş dünyasına geçiş ve başarılı bir kariyerin de ön koşuludur. Bu nedenle üniversiteler öğrencilere, güncel, geleceğe dönük, iş dünyası ile paydaşlık ilişkisi içinde bir meslek eğitimi ve kariyer yönetimi fırsatlarını sunmak durumundadırlar (Lukins, 2023).

e) Özgür ve bağımsız bir birey olmak: Üniversite yılları, öğrencilerin ilk yetişkinlik dönemlerinde özgür ve bağımsız olmalarına olanak sağlayan, çok önemli bir dönemdir. Başkalarının ve dış güçlerin kısıtlamalarından bağımsız olarak, kendi aklına dayalı seçim ve eylem serbestisi ile kendi başına yaşayabilmek, öğrencileri özgürleştirerek, özgüven oluşturan bir husustur. Evden uzakta yaşamak, para yönetimi, kendi çamaşırını yıkamak ya da yemeğini yapmak aynı zamanda kendi yaşamını yönetme becerilerinin sergilenmesini de gerektirir. Böylece gençler “kendisi olma özgürlüğüne” sahip olmaktadır. Derse katılmak ya da katılmamak, ödev yapmak ya da yapmamak, sınavlara hazırlanmak artık öğretmenlerin veya anne babaların ilgilendiği bir konu değildir. Kimse bu görevleri yapmalarını söylemez ve bunları yapmak öğrencilere kalmıştır. Ebeveyn kontrolü ve müfredat çok daha esnekler. Bu nedenle, üniversitenin sağladığı bu özgürlük, heyecan verici olmakla birlikte büyük bir sorumluluğu ve özdenetimi de beraberinde getirir (Stephenson, Heckert ve Yerger, 2020).

f) *Yaratıcılık ve üretkenliğini geliştirmek*: Toplumsal ve ekonomik gelişmenin en fazla gereksinim duyduğu hususlardan biri de yaratıcı bireyler ve onların yenilikçi düşünce ve üretimleridir. Shalley, Gilson ve Blum'a (2000) göre yaratıcılık, bireysel olarak veya bir arada çalışan bir grup tarafından yeni ve kullanışlı fikir, süreç veya prosedürlerin üretilmesini, kavramsallaştırılmasını veya geliştirilmesini içermektedir. Üniversite, öğrencilerin hayal gücünü ateşleyen ve meraklarının peşinden gidebilecekleri bir yerdir. Üniversite gerçekten öğrenciler için tutkularını derinlemesine keşfedebilecekleri ve geliştirebilecekleri fırsatları sağlamalıdır.

g) *Sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek*: Üniversite aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim için de öğrencilere büyük fırsatlar sunar. Sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin çevrelerine uyum sağlama düzeyleri ve hayatlarında ne kadar başarılı olduklarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bulduğu ortama uyum sağlama, başkalarıyla iyi geçinmek ve kişisel ve toplumsal sorumluluk almak gibi beceriler giderek daha iyi işleyen bir toplumun yaratılmasında belirleyici özellikler hâline gelmektedir (OECD, 2018). Yemek, dinlenmek, çay-kahve içmek için arkadaşlarla buluşmak, sanat etkinliklerine katılmak, toplum faaliyetlerine gönüllü olmak, etkinliklere gitmek, hatta belki yarı zamanlı bir işte çalışmak bu dönemin öğrencilere katkı sağlayan faaliyetleri arasında sayılabilir. Ders çalışmak için vakit ve emek harcamak kadar öğrencilerin sanat çalışmaları yapmak, öğrenci kulüplerinin toplantılarına katılmak ya da kampüsteki etkinliklerin yürütülmesinde görev almak gibi hobi ve yeteneklerini tanıyıp, geliştirebilecekleri etkinlikler için zaman ayırmaları çok yararlıdır. Üniversitelerdeki öğrenci kulüpleri, öğrencilerin mesleki ve akademik başarılarını desteklemek; onların kişisel, bilişsel ve sosyal beceriler ve yetkinliklerinin gelişimi için oldukça önemlidir (Kuzu, 2021). Bu gibi yaşantılar öğrencilerin gelecek yaşamlarındaki liderlik, karar verme, planlama yapma, organizasyon, iletişim, değerlendirme gibi önemli yeterlikleri geliştirmelerini sağlamaktadır. Üniversiteli olmak aynı zamanda kendisini ortaya koymak ve yeni şeyler denemek demektir. Öğrencilerin öz farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak, üniversitenin işlevleri arasında sayılabilir.

h) *Kişisel gelişim ve öğrencileri konfor alanlarından çıkmaya teşvik etmek*: Üniversite eğitimi aynı zamanda öğrencilerin "kişisel gelişimlerine" önemli katkılar sağlayan bir dönemdir. Kişisel gelişim, bir kişinin yeteneklerini ve potansiyelini geliştiren, yaşam kalitesini, hayallerini ve isteklerini gerçekleştirilmesini destekleyen faaliyetlerden oluşur (Tomlinson, 2014). Böylece öğrenciler yeni yetenekler geliştirmeye ve yaşamlarına yeni bir yön vermeye odaklanırlar. Üniversite yaşamının aynı zamanda öğrencilere hayatın anlamı ve amacı, mutluluk, farkındalık ve yaşama sanatı hakkında da bilgi ve beceri kazandırması çok önemlidir. Üniversitenin genç bir yetişkin olarak öğrencilere hayatta kendi anlamlarını ve amaçlarını nasıl bulacaklarını öğretmede öncülük etmesi çok önemlidir. Üniversite, diploma almaktan daha fazlasıdır ve öğrencilerin eğitim ve öğretiminin merkezine yerleştirilerek yaşam amacını bulmaları yönünde rehberlik ve danışma hizmetleri ile desteklenmeleri gerekir. Öğrenciler, bir yandan teorik mesleki bilgi ve becerilerle donatılırken, aynı zamanda birey olarak güçlü yanlarını, bireysel

özelliklerini ve bunları en iyi nasıl kullanabileceklerini bulmaya teşvik edilmelidirler.

i) *Temel yaşam becerilerini geliştirmek*: Öğrencileri konfor alanlarından çıkmaya ve hem akademik hem de kişisel yaşamlarında yenilikleri keşfetmeye teşvik etmek çok önemlidir. Çok kısa bir süre sonra katılacakları profesyonel yaşama daha iyi hazırlanabilmeleri ve temel iletişim, organizasyon ve problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için bir öğrenci organizasyonuna, topluluğa veya kulübe katılmaya gönüllü olmaları, yeni kulüp ve organizasyonlar kurmaları, onların toplum sorunlarında da daha fazla sorumluluk almalarını sağlayacaktır. Bu anlamda öğrencilerin çeşitli araştırma ya da sosyal sorumluluk projelerinde aktif rol almasını sağlamak, onların gelecekte ihtiyaç duyacakları becerileri edinmesi için iyi bir fırsat sağlamaktadır (Joubert, 2020).

j) *Arkadaşlık ağları kurmak*: Pek çok öğrenci, üniversitedeki sınıf arkadaşlarıyla yaşam boyu sürecek dostluklar kurar ve bu da onlara yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde kişisel ve profesyonel düzeyde yardımcı olur. Öğrenciler, farklı ülkelerden ve geçmişlerden yeni arkadaşlar edinmek için birçok fırsata sahip olmaktadır. Çalışma grupları, kulüpler ve okul içi sporlar, öğrencilerin olumlu bir ortamda tanışmalarına ve arkadaşlıklar kurmalarına yardımcı olur. Kampüste gerçekleştirilen ve yeni insanlarla tanışmayı kolaylaştıran sosyal etkinlikler hem üniversite aidiyet duygusunu hem de öğrenciler arasında bağ kurulmasını sağladığı için çok önemlidir. Üniversitede kişilerarası becerilerin geliştirilmesi, öğrencilere iş yaşamlarında ve kariyerlerindeki ilerlemelerinde de yardımcı olacaktır. Çeşitli sosyal etkinlikler, kulüp ve proje çalışmaları öğrencilere yalnızca belli bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinme fırsatı vermekle kalmayacak, aynı zamanda bir ekibin parçası olarak çalışma yeteneklerini geliştirirken, iletişim, dinleme, empati, sunum ve çatışma çözme gibi temel insan ilişkileri becerilerini geliştirmelerini de sağlayacaktır (Yusoof, 2018).

k) *İlgi alanlarını keşfetmelerine destek olmak ve hobiler edinmelerine ortam hazırlamak*: Öğrencilerin kendini gerçekleştiren bireyler olabilmeleri için üniversitede sunulan sportif, sanatsal, kültürel ve bilimsel etkinlik fırsatları, öğrencilerin ilgilerini tanıyarak, yaşam doyumlarını artıracak hobiler edinmelerinde etkili yoldur. İlgi alanları ya da hobileri ile uğraşmak öğrencilerin kendilerini keşfetme ve sınırlarını geliştirmelerine sağladığı katkının yanında, içinde buldukları zorlu üniversite yaşamının stresi ile daha iyi başa çıkabilmelerini ve motivasyonlarının arttırmasını da sağlamaktadır (Columbia College, 2018).

l) *Karakter gelişimi ve etik eğitimi sağlamak*: Üniversitenin öğrencilere tüm bu katkılarının yanında, birkaç yıl içinde toplumun çok önemli konularında hizmet verecek profesyoneller ve karar vericiler olarak önemli bir katkısı da etik eğitimidir. Genellikle etik eğitiminin ailede yapılabileceği, okulların ve öğretmenlerin bu konuda fazla bir etkisinin olamayacağına inanılmaktadır. Ancak içinde bulunduğumuz yüzyılda aileler ne yazık ki "etik değerleri öğretmek" konusunda giderek daha başarısız olmaktadır. Harvard Üniversitesinin "Yetiştirmek İstedığımız Çocuklar" adlı raporuna göre ebeveynlerin çoğu çocuklarına başkalarına karşı nazik ve adil davranmaları gibi etik kavramları

aşlamaya büyük önem verdiklerini söyleseler de eylem ve fiiliyatta genellikle kişisel başarı, rekabet ve yüksek notlar almalarını daha ön planda tutmaktadırlar (mcc.gse.harvard.edu). Üniversiteye gelen öğrencilerin ailelerinden aldıkları etik değer ve tutumlar da kuşkusuz birbirinden oldukça farklıdır. Ancak hem üniversite ortamında toplu yaşamın gerektirdiği etik ilke ve kurallar konusunda farkındalıklarını arttırmaya, hem de üniversite sonrası hizmet edecekleri mesleğin icrası sırasında uymaları gereken meslek etiği kodlarının resmi programın bir parçası olarak verilmesi önemlidir.

Akademik dünyanın ve yeni bir disiplinin kapısından giren öğrenciler, kendilerini yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan öğretim elemanlarını, görevlerini vicdanları ile yerine getiren ve kendini işine adanmış profesyoneller olarak görmektedirler (Chan, 2011). Bu nedenle üniversite eğitiminin her aşamasında öğretim elemanlarının öğrenciler için bir rol modeli ve etik ilkeleri en iyi uygulayan örnek kişiler olmaları, üniversitede etik eğitiminin en önemli ön koşuludur.

Etik farkındalık, etik ikilemleri belirleme, kişinin kendi ahlaki değerlerini eleştirel bir şekilde analiz etme, değerlendirme, değiştirme ve kendi tutumunun başkalarının yaşamları üzerindeki etkilerini araştırma istekliliği ve yeteneğidir (Türegün, 2018). Etik farkındalığın oluşmasında eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının çok önemli bir yeri vardır. Kuşkusuz etik eğitimiyle herkesin tamamen etik davranacağını garanti etmek söz konusu değildir. Ancak etik bilgisi, öğrencilerin niyet-eylem ve doğacak sonuçları değerlendirmede; karar verirken çıkarlarından çok etik değerleri göz önüne almalarında, karşılaştıkları durumlarda etik değerlendirmeler yapmalarında çok faydalı olmaktadır. Kişinin sahip olduğu kişisel birikimi, bakış açısı, maruz kaldığı ya da etkilendiği ortamlar onun etik sorunları algılama, yorumlama ve onları nasıl bir çerçevede ele alacağını da etkilemektedir (Sekerka, 2016). Bu nedenle öğrencilerin etik eğitiminin sağlanmasında, alanda yaşanan etik sorunların belirlenmesi ve bu etik sorunların çözümüne yönelik etkili bir etik eğitiminin plânlanması önemlidir. Etik eğitiminin sonunda öğrencilerin, meslek etiği ilkeleri konusunda gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanmaları; etik kavramı, meslek etiğinin önemi, etik karar verme, meslek etiği değer ve ilkeleri; değer koruyarak yaşamının ne anlama geldiği, etik dışı durumlarda nasıl bir yol izleyecekleri gibi konularda bir etik farkındalık geliştirmeleri ve günlük çalışma süreçlerinde bu ilkelere uygun davranmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (Aydın, 2021b). Adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, güvenilirlik, sorumluluk gibi değerler bir insan ve meslek elemanı olarak herkesin benimsemesi ve koruması gereken evrensel etik değerlerdir. Öğrencilere bu etik yetkinliklerin kazandırılması daha dürüst, adil, şeffaf ve hesap verebilir bir toplum düzeni için de vazgeçilmezdir.

Öğrenciler üniversitede bir yandan kendi hak ve sorumluluklarını öğrenirken, diğer yandan başkalarının hak ve sorumluluklarını öğrenmek yolu ile etik bir yaşam dengesi kurabilirler. Akademisyen-öğrenci ilişkileri de bir hak ve sorumluluk dengesini gerektirmektedir. Öğrencilerin hakları, akademisyenlerin sorumluluklarıdır. Saygı görme, kaliteli eğitim alma vb. gibi öğrenci hakları akademisyenlerin sorumlulukları arasındadır. Diğer yandan derslerin düzenini bozmamak, geç kalmamak, ödev

ve sınavlarını kendi başına dürüst biçimde yapmak gibi öğrenci sorumlulukları aslında akademisyenlerin hakları arasındadır (Aydın, 2022).

Etik, yapmaya hakkınız olan şey ile yapılması doğru olan arasındaki farkı bilmektir. Böylece öğrenciler, akademik dürüstlük ve etik davranışın kişisel bir seçim ya da gönüllü bir eylem olmayıp, kişisel ve profesyonel saygınlığın korunmasında en önemli etken olduğunu öğrenme fırsatı bulabilirler. Belli bir alanın ya da mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması için öğrencilerin çeşitli araştırma, ödev, uygulama, laboratuvar, alan çalışması, sanatsal çalışmalar ya da sınavlar gibi eğitsel etkinlikleri kendi yetenek ve çabaları ile gerçekleştirmeleri gereklidir. Yapılan uygulama, araştırma ve proje çalışmalarını öğrencinin kendisi yerine bir başkasına yaptırmaması, sınavlarda kopya çekmesi, internetten hazır ödevlerin indirilmesi ya da kes-yapıştır biçiminde hazırlanması ve bu emeksiz çalışmaların öğretim elemanlarına sunulması, öğrencinin akademik açıdan dürüst davranmadığı anlamına gelir. Bu şekilde gerçekleşen bir eğitim süreci öğrencinin yetişmesi açısından ciddi eksikliklere yol açtığı gibi, üniversitelerde yetişen meslek elemanlarının profesyonelliği ve hizmet niteliği açısından da toplumda ciddi sorunlar ortaya çıkar (Aydın, 2022). Karakterli olmak için bilgili olmak yetmez, beceri de gereklidir. Ama bunlar da yetmez, asıl olan erdemli ve değer koruyarak davranmaktır. Öğrencilerin bir birey olarak karakter gelişimi ve etik eğitiminin sağlanması üniversite eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olmalıdır.

ÜNİVERSİTELERDE ETİK EĞİTİMİNİN AMAÇ VE İŞLEVLERİ

Üniversitelerde etik eğitiminin amacı, kapsamı, yöntemi ve değerlendirme biçimlerinin etkili biçimde uygulanması, öğrencilerin karakter gelişimi ve etik değerleri koruyarak yaşamalarında çok etkilidir. Aşağıda etik eğitimi, meslek etiği eğitimi ve üniversite etik eğitimi tartışılmıştır.

Etik ve Meslek Etiği Kavramı

“Etik, bireylerin niyet, eylem, değer ve inançlarının iyi-kötü, doğru yanlış açısından dikkatle ve eleştirel olarak incelenmesidir” (Thiroux ve Krasemann, 2014, s.2). Etik değerlerin herkes için aynı olması ve evrensel bir geçerlilik taşıması beklenir. Kurumsal alanda iş gören bütün çalışanlar her türlü eylem ve kararlarında kabul edilen bu etik ilke ve standartlara uygun hareket etmekte yükümlüdür. Ancak çalışanların etik ilkelere uygun davranışlar sergileyebilmesi için öncelikle etik ilke ve standartlar konusunda bilgilendirilmeleri ve etik farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Etik dışı davranışların en önemli nedenlerinden biri bilgisizliktir.

Meslek etiği ise “belli bir mesleğin üyesi olan bireylerin hizmet ettikleri kişilere, mesleğe, meslektaşlara ve topluma karşı davranışlarını yöneten değer, ilke ve kurallardır” (Davis, 2001, s.111). Meslek etiği kuralları genellikle meslek örgütleri tarafından konulan, mesleğin dürüstlüğü ve itibarını korumak için profesyonellere rehberlik eden standartlardır.

Etik Eğitimi

Her türlü eğitim çalışması amaç, kapsam, yöntem ve değerlendirme

dirme olmak üzere dört temel boyuttan oluşur (Demirel, 1999). Etik eğitimlerinde de amaçların, içeriğin, yöntemin ve değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesi çok önemlidir.

a) Etik eğitiminin amaçları: Etik eğitim programlarının öncelikle amacı ve temel kazanımları belirlenmelidir. Etkili biçimde gerçekleştirildiğinde etik eğitimi aşağıdaki amaçların gerçekleştirilmesini sağlar (Kirrane, 1990):

- Kararlarda etik bir boyut olduğunu kavramak.
- Profesyonel meslek sahiplerinde etik sorunların fark edilmesi ve analizi konusunda üst düzeyde beceriler geliştirmek.
- Etik yükümlülük ve kişisel sorumluluk duygusunu güçlendirmek.
- Etik ikilemler ve belirsizlik durumlarında ortaya çıkan baskı ve taleplere direnmek konusunda daha güçlü ve cesaretli bir tavır geliştirmelerini sağlamak.
- Etik dışı davranışların nasıl haklı gösterildiği konusunda farkındalık geliştirmek.
- Etik karar verme süreci hakkında bilgilendirmek.

b) Etik eğitiminin içeriği: Daha sonra eğitim programının içeriği belirlenmelidir. Amaca ve süreye uygun şekilde etik eğitiminde ele alınacak konular belirlenir. İçerik önceliğinin oluşturulmasında “bilinmesi zorunlu olanlar, bilinmesi yararlı olanlar ve bilinse iyi olanlar” sırası izlenmelidir (Sand, 2021). Bu anlamda etik eğitiminin içeriği etik kavramı, etik teorileri, etik karar verme modelleri, etik değerlendirme süreçleri, etik ilkeler, etik kavramlar, etik örnek durum analizlerini kapsayan bir içeriğe sahip olmalıdır (Aydın, 2022).

c) Etik eğitiminin yöntemleri: İçerikten sonra, etik eğitiminde kullanılacak yöntemler belirlenmelidir. Öğrenciye bugünkü ve gelecekteki hayatında yardımcı olacak ideal erdemleri aşılamanın bir yolu olarak onların bu davranışları sergilemelerine fırsat vermek ve alışkanlık kazanmalarına ortam hazırlamak önemlidir. Bunu başarmanın en önemli araçlarından biri, öğrenci merkezli, aktif öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, düşünmeyi, sorgulamayı ve farkındalığı geliştiren etik eğitim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıdır. Sıkıcı bir eğitim, öğrenmenin en büyük düşmanıdır. Araştırmalar eğlenceli ve aktif eğitim deneyimlerinin, öğrencilerin dopamin, endorfin ve oksijen düzeylerini artırdığını göstermiştir (Aydın, 2021a). Bu nedenle etik eğitiminde kullanılan yöntemlerin öğrencinin aktif katılımını sağladığı, küçük ve büyük grup çalışmalarının yer aldığı yaklaşımlar kullanılması yararlı olmaktadır.

d) Etik eğitiminin değerlendirilmesi: Etik eğitim programlarının düzenlenmesinde son olarak yapılan eğitim çalışmalarının nasıl değerlendirileceği belirlenmelidir. Eğitim öncesinde ve sonrasında yapılacak değerlendirmeler kadar, eğitim sırasında yapılacak süreç değerlendirme teknikleri de eğitimlerin etkililiği açısından çok önemlidir (Öztürk ve Şahin, 2013).

Meslek Etiği Eğitiminin Önemi

Meslek etiği, niteliği gereği ailede öğrenilemez. Meslek etiği genellikle bir meslek için yetişme sürecinde formal (müfredatta

yer alan dersler) ve informal (mesleği icra edenlerin davranışlarını gözlemleyerek) öğrenilir (Davis, 2001). Meslek etiği eğitimi, bireylerin mesleklerini yerine getirirken “iyi-kötü”, “doğru-yanlış” değerlendirmesi yapmaları ve etik ikilemleri üstün olan değeri koruyarak çözümlayebilmeleri için gerekli etik yeterlikleri kazandırır. Burada yeterlik kavramının başlıca bileşenleri olan bilgi, beceri ve tutum kavramlarının tanımlanması yararlı olacaktır.

Etik yeterliğin ilk unsuru etik bilgisine sahip olmaktır. Bilgi, bireyin karşılaştığı durumları irdelemek, anlamak, kendini anlatmak, durumların gerektirdiği eylemlerde bulunmak için kullandığı kazanılmış düşüncelerdir (Başaran, 1991). Etik değerlendirme yapabilmek için etik bilgisine ihtiyaç vardır. Etik bilgisi ise öncelikle etik kuramları, etik kavramları, etik ilke, kural, kod ve standartların öğrenilmesini gerektirir. Etik değerlendirme yapabilmek için öncelikle etik sorgulama ve sistematik düşünmeye ihtiyaç vardır. Düşünmenin ilk basamağı ise kavramlardır. Adil, eşit, sorumlu davranabilmek için ya da bir durumun adil ya da eşit olup olmadığını yargılayabilmek için bu kavramların içini doğru doldurmak ve kavram bilgisine sahip olmak önemlidir.

Etik yeterliğin ikinci unsuru ise etik beceriye sahip olmaktır. Beceri, bir davranışın kolaylıkla ve ustalıkla nitelikli olarak yapılmasıdır (Başaran, 1992). Etik muhakeme, çeşitli etik ikilemlerde etik argümanları belirleme, değerlendirme ve geliştirme becerisidir. Üniversiteler sadece etik ilkeleri değil, etik muhakemeyi de öğretmelidir (Sternberg, 2013). Bu kapsamda öğrencilere a) Etik sorunları tanımlayabilme, b) Niyet-Eylem- Sonuç değerlendirmesi yapabileme, c) Etik karar verme, c) Etik ikilemleri analiz etme ve değer koruyarak davranabilme, d) Etik dışı davranışları haklılaştırmaktan kaçınma gibi etik becerilerin kazandırılması amacıyla ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenlenmelidir. Böylece etik muhakeme becerileri, öğrencilerin sahip oldukları etik değerler hakkında değerlendirme yapmalarını ve etik ikilemleri daha iyi anlamak ve çözmek için farklı etik perspektiflerden ve kuramlardan nasıl yararlanılabileceğini düşünmelerine yardım edebilir (Hornor, 2011).

Etik yeterliğin üçüncü unsuru doğru tutum ve alışkanlıklardan oluşur. Tutum, bir insanın karşılaştığı bir durumu kabul ya da reddetmesine dönük, takındığı niyet, gösterdiği eğilim olarak tanımlanabilir (Başaran, 1991). Tutumlar kişinin kişiliğinin derinliklerine kök saldığı için genellikle değiştirilmesi zordur. Ancak yine de zaman içinde güçlü öğrenmeler, bilgi ve uyarılarla tutumların yönünü değiştirmek mümkündür. Eski Yunan filozofu Aristoteles (MÖ 384-322) “Ahlaki öğretmenin en iyi yolu, çocuklarda bunu alışkanlık hâline getirmektir” demektedir. Öğrencilerin erdemli davranışları günlük yaşamlarının bir parçası hâline getirerek alışkanlığa dönüştürmeleri için etik sorunların farkında olmalarını, etik davranma konusunda kendilerine söz vermelerini, test durumlarında doğru davranış için etik cesaret göstermelerini ve etik davranmayı otomatik bir karakter özelliği hâline getirmelerini sağlayacak uygulamaların teşvik edilmesi yararlı olacaktır.

Meslekler ürüne yönelik meslekler (mühendislik, mimarlık) ya da insana yönelik meslekler (öğretmenlik, doktorluk, hem-

şirelik) olarak farklı özellikler gösterse de etik yükümlülükler açısından benzer işlevler yüklenmiştir (Mc Cormick, 1995). Bu nedenle meslek etiği eğitiminin, meslek öncesi kademe olan üniversitelerde verilmesi çok önemlidir. Öğrencilerin hem henüz mesleğe katılmadan, mesleki uygulamalarda etik karar vermenin zorluklarını içeren gri alanlar hakkında bilgilendirilmesi hem de etik değer ve ilkelerin çizdiği kabul edilebilir ve kabul edilemez eylem ve davranışları öğrenmelerini sağlanması, etkili meslek etiği tutumlarının geliştirilmesi bakımından çok önemlidir.

Üniversitede Etik Eğitiminin Önemi

Üniversitelerin en önemli işlevlerinden biri çeşitli alanlarda profesyonellerin yetiştirilmesidir. Belli bir mesleğe hazırlanan üniversite öğrencilerine, mesleğin bilgi ve becerileri kadar etik tutum ve değerlerin kazandırılması da yükseköğretim sisteminin temel amaçları arasında olmalıdır. Son yıllarda bütün dünyada üniversitelerde etik eğitiminin önemi daha fazla vurgulanmaya başlamış ve etik eğitime olan ilgi artmıştır. Bunun çok çeşitli nedenleri vardır. Öncelikle pek çok kişi, toplumdaki etik duyarlılıkların giderek azaldığı ve maddi kazanç sağlamanın ön plana çıkmaya başladığından yakınır olmuştur (Lisman, 1998). Ancak günümüzde meslek eğitimi veren okulların öğrencilere meslek etiğini öğretmek için yeterince çaba göstermedikleri konusunda güçlü bir fikir birliği olduğu da açıktır (Davis, 2001). Eğitimin insan ilişkilerinin önemli olduğu bir etkinlik alanı olduğunu kabul edersek, iyi öğretmenlerin mesleki ve yasal koşulları yerine getirmek kadar öğrencilerini önemseyen, onların güçlü yanlarını fark etmeye ve geliştirmeye çalışan, öğrencilerin karakter gelişimine katkıda bulunan, destekleyici bir rol oynamaları beklenir. Üniversitede öğretim elemanları öğrencilerin dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, merhamet gibi karakter özelliklerini kazanmaları için eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunurlar (Peterson ve Arthur, 2021).

Yükseköğretimde meslek etiği eğitiminin en önemli iki nedeni, öğrencilerin gerek birey olarak ve gerekse meslek elemanları olarak etik karar verme becerilerinin ve etik davranma sorumluluklarının geliştirilmesidir. Öğrencilerin etik muhakemedeki yeterlilikleri, "sahadaki" etik sorumlulukları anlamına gelir. Bu nedenle, etik eğitimi öğrencilerin etik ikilemler karşısında akıl yürütme, etik farkındalık, etik davranış sergileme motivasyonu ve etik bir karakter geliştirme boyutlarında yetiştirilmesini içerir (Maxwell, 2008). Etik eğitimi bireylerde, etik sorunları anlama, uygun tepkileri gösterme ve gerekeni yapmak konusunda bilinç oluşturmayı hedefler. Etik eğitimi en genel anlamda a) Öğrencilerin etik ve meslek etiği ilkelerini tanıması, b) İleride yerine getirecekleri günlük mesleki faaliyetlerindeki etik sorunları fark etmesi, c) Etik ilkeleri meslek yaşamında uygulaması, d) Etik karar verebilme becerisinin artırılması, e) Etik tutumların kurum kültürünün bir parçası olarak yerleşmesi ve geliştirilmesi için gerekli çalışmaların yürütülmesi amacıyla yapılan bilgi, beceri ve tutum geliştirme eğitimidir (Hornor, 2011).

Aydın (2014) tarafından yapılan ve "Meslek Etiği" dersinin, lisans öğrencilerinin etik bilgi, beceri ve tutumları üzerindeki etkisinin ortaya koyulduğu araştırmada Meslek Etiği dersini seçen 76 lisans öğrencisine 14 haftalık dersin öncesinde ve sonrasında

da bir ön test- son test uygulaması yapılmıştır. Araştırma bulguları lisans öğrencilerinin meslek etiği dersi aldıktan sonra etik konusundaki bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu; kamu görevlilerinin görevleri sırasında uymaları gereken etik davranış ilkeleri konusunda öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişim meydana geldiğini göstermiştir. Ayrıca etik eğitimi sonunda öntest ve sontestte verilen örnek olayda etik davranışı seçen öğrenci sayısı önemli oranda artış göstermiştir. Diğer yandan lisans öğrencilerinin meslek etiği dersi öncesinde ve sonrasında çalışma etiğine ilişkin görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmıştır.

Benzer şekilde "etik" derslerini değerlendiren 100'den fazla araştırma, iyi tasarlanmış bir müfredatın öğrencilerin etik muhakeme kapasitelerini önemli ölçüde geliştirebileceğini ortaya koymuştur (Rhode, 1995). Üniversite içinde ve dışında yaşanan mesleki krizler nedeniyle üniversitelerdeki etik eğitimi tartışmaları yükseköğretime ilişkin akademik literatürde giderek artan bir ilgi görmektedir. Etik derslerine, sadece seçmeli veya müfredat dışı bir konu olarak değil hem akademik dünyaya hem de iş dünyasına hazırlanmak için müfredatta zorunlu olarak yer verilmesi gereken bir konu olarak bakılması gerekmektedir.

Etik kurallarının düzenleyici, eğitici ve kültür kazandırma işlevleri vardır. Bireylere etik kuralların öğretilmesi, ülkedeki tüm kurumsal yapılarda ve mesleki faaliyetlerde şeffaflık, güven ve dürüstlük kültürünün gelişmesini desteklemektedir. Bu nedenle üniversitelerde etik eğitimi dört şekilde müfredatın bir parçası olabilir: 1) Akademik dürüstlikle ilgili konuların öğretilmesi, 2) Akademik etik konusunda farkındalık oluşturulması, 3) Akademik vatandaşlığın teşvik edilmesi, 4) Bir toplumda yaşama becerilerinin geliştirilmesi (de Ruyter ve Schinkel, 2017). Üniversitede etik konular her dersin bir bölümünde ele alınabileceği gibi, etik üzerine özel dersler olarak da sunulabilir. Elbette etik eğitimleri yalnızca lisans düzeyinde değil, lisansüstü derslerde de yer verilmesi gereken önemli bir konudur (Cooper ve Menzel, 2013). Etik sorunlarla yüzleşmek, çözmek ve daha etik bir toplum yaratmak için sistemli bir etik eğitime ihtiyaç vardır.

Üniversitelerde meslek eğitimi veren eğitimcilerin öğrencilere o mesleğin etik değer ve standartlarını da öğretmeleri önemli bir sorumluluktur. Bilgi ve beceri eğitimi yapılırken aynı zamanda o konu ile ilgili etik normların da öğrencilere bütünlük olarak kazandırılması gerekmektedir. Bu hâliyle belli bir mesleğin etik değerleri, meslek eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir (Catron ve Denhardt, 1994).

Rossouw (2002) bireylere, hem onları etik kavramı ile tanıştırmak hem de etik karar verme becerilerinin güçlendirilmesi için etik eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşıma paralel olarak Rest'in (1986) dört bileşen modeli, etik davranışın meydana gelmesinde dört sürecin gerekli olduğunu göstermektedir. Birinci olarak etik farkındalık aşamasında bireylerde etik ikilem durumlarına karşı duyarlılık oluşması gerekmektedir. İkinci aşamada etik muhakeme aşaması yer alır ve bu aşama bir davranışın etik açıdan doğruluğunu ya da yanlışlığını yargılabilmeyi içerir. Üçüncü aşama etik motivasyon aşamasıdır ve bireyin etik açıdan doğru olanı yapmaya motive olmasını kapsar. Dördüncü aşama ise etik karakter geliştirme aşamasıdır. Bu

aşama etik açıdan doğru olanı yapabilecek kadar güçlü olmayı gerektirir. Öğrencilerde etik yeterliliğin geliştirilebilmesi için özellikle meslek etiği eğitimlerinde bu aşamalarda öğrencileri güçlendirecek bir eğitim içeriği ve yöntemi kullanılmalıdır.

ÜNİVERSİTELERDE ETİK EĞİTİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Etik eğitimi, bilgi ve beceri öğretmekten daha zor ve karmaşık bir süreçtir. Gençlerle derinlemesine bağlantı kuran ve onları karakterli ve ilkel insanlara olmaya motive eden bir etik eğitimi yöntemine ihtiyaç duyulduğu açıktır. Öğrencilere etik teorileri, etik kavramları ve diğer kuramsal çalışmalarını didaktik olarak öğretmenin yanında onların etik farkındalıklarını ve etik muhakeme becerilerini geliştirmek için kullanılacak bazı aktif yöntem ve stratejilere aşağıda yer verilmiştir.

a) Karar Kartları Tekniği: Bu teknikte öğrencilerin karşılaşılan bazı durumların doğruluk- yanlışlıklarına ilişkin değerlendirme yaparak karar vermeleri amaçlanmaktadır. *Akademik dürüstlük* ile ilgili bir karar kartları çalışması örneği aşağıda verilmiştir. Çeşitli konularda karar vermek ve belli durumları analiz etmek için öğretilen konularla ilgili farklı karar kartları hazırlanabilir.

- Öncelikle öğrenciler ikili gruplara ayrılır ve gruplara aşağıdaki karar kartlarına benzer olarak hazırlanmış karar kartları dağıtılır.
- Öğrenciler öncelikle bireysel olarak karar kartlarını okuyarak, her durum için seçimlerini yapar ve uygun gördükleri kutucukları işaretlerler.
- Daha sonra ikili olarak seçimlerini karşılaştırırlar ve farklı seçimler yaptılarsa bunun nedenlerini tartışırlar.
- Eğitici tüm grupta öğrencilerin seçimlerini tartışmaya açar ve etik ilkeler de dikkate alınarak en uygun etik kararların verilmesi için tartışma yapılır.

Karar İfadeleri	Hiçbir Durumda Yanlış Değildir	Bazı Durumlarda Yanlıştır	Çoğu Durumda Yanlıştır	Her Durumda Yanlıştır
1. Aynı ödevin izinsiz olarak birden çok öğretim üyesine verilmesi				
2. Ödev sitelerinden ödev satın alınması				
3. Derste olmadığı halde başka bir öğrencinin yerine imza atılması				
4. Öğretim elemanının öğrenciden hediye kabul etmesi				
5. Sınav sonuçlarının herkesin görebileceği biçimde ilan edilmesi				

b) Görüş Geliştirme: Üzerinde fikir birliği olmayan, tartışmalı konular hakkında öğrencilerin bir görüş geliştirmesi istendiğinde kullanılan bir yöntemdir. Tartışmalı bir ifade yazılarak projeksiyon cihazı ile perdeye yansıtılır. Beş ayrı büyük kartona “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” yazılır. Bu kartonlar sınıfın farklı köşelerdeki duvarlara en olumludan en olumsuz doğru olarak bantlanır. Öğrencilerden verilen önermeye katılma derecelerine göre seçtikleri duvarda asılı olan kartonun önünde durmaları istenir. Bütün öğrenciler yerini aldıktan sonra tartışma başlatılır. Eğitici, öğrencilere teker teker söz vererek, neden buldukları yerde olduklarını sorar. Açıklamaları bütün sınıfın dinlemesi sağlanır. Tartışmalar sırasında dileyen öğrencilerin bulunduğu yerden başka bir kartonun önüne geçebileceği, yani görüşünü değiştirebileceği belirtilir. Görüşünü değiştirip başka bir kartonun önüne geçen katılımcıya oraya geçiş gerekçesini söylemesi için söz verilir. Bütün katılımcılara söz hakkı verilir ama aynı şeyleri tekrar etmemeleri, yeni fikir ve gerekçeler varsa onları ortaya koymalarını istenir. Aşağıda *yargı etiği* (<https://www.yargitay.gov.tr>) ile ilgili bir örnek yer almaktadır.

Örnek durum: “Hâkim, ev veya işyerinin, başka bir hukukçu tarafından müvekkilleriyle iş amacıyla görüşme yeri olarak kullanılmasına izin vermeyeceği gibi kendisi de başka bir hukukçunun ev veya işyerini bu amaçla kullanmaz” ifadesi tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden, düşüncelerini en iyi yansıtan “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” yazılı kartonlardan birinin önünde durmaları istenir. Öğrencilere neden buldukları yerde oldukları sorularak tercihlerini etik ilkelere göre açıklamaları istenir.

c) Örnek Olay İnceleme: Örnek olay yöntemi, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları muhtemel problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu yöntem katılımcılara bir konu ya da bir beceriyi kazandırmak ya da o konuda gerçeğe yakın uygulamalar yaptırmak amacıyla kullanılır. Gerçek hayattan alınmış örnek olaylar kullanılmalıdır ve temel ayrıntılar iyi belirlenmiş olmalıdır. Mantıksal ya da yasal tutarsızlıklar ve çelişkiler içermemelidir. Genelme ve sentez yapmada örnek olay yöntemi çok yararlıdır (Demirel, 1999). Eğitici öğrencileri 5 kişilik gruplara ayırır. Her gruba bir örnek olay metni dağıtır. Öğrencilerden kendilerine dağıtılan örnek olayı dikkatle incelemelerini ve örnek olayda hangi etik ilkelere ihlal edildiğini belirlemelerini ister. Ayrıca örnek olayda etik açıdan doğru eylem ve işlemlerin neler olması gerektiğini belirlemelerini ve verilen süre sonunda, grup adına sunum yapmak için birer sözcü seçmelerini söyler. Örnek olay üzerinde yaptıkları çalışmaları sunmalarının ardından öğrencilerden gruplar arasında görüş farklılıklarını tartışmaları istenir.

Örnek olarak *öğretmenlik meslek etiği* (<http://etik.meb.gov.tr>) ile ilgili olarak aşağıdaki gibi bir örnek olayın, etik ilkelere uygunluğu öğrenciler tarafından tartışılarak, sosyal medya kullanımını, eğitimde mahremiyet-gizlilik gibi konularda etik bir muhakeme ve değerlendirme yapmaları sağlanabilir

Örnek durum: Öğretmen A mesleğini severek yapmamaktadır. Girdiği derslerde mecburen öğretmenlik yaptığını, ailesine bakmak zorunda olduğunu, geçinemediğini ve ailevi sorunları

olduğunu öğrencilerine sıklıkla dile getirmektedir. Öğrenciler, öğretmenin mesleği ile ilgili dile getirdiği bu memnuniyetsizlikten dolayı rahatsız olmakta ve ailelerine de bu durumla ilgili çeşitli şikâyetlerde bulunmaktadır.

Bu olayda temel etik sorunlar nelerdir? Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik meslek etiği ilkelerinden hangileri ihlal edilmiştir? Bu olayda etkilenen taraflar kimlerdir? Bu olayda etik bir karar vermek için ne gibi seçenekler oluşturulabilir? Siz olsaydınız hangi seçeneği seçerdiniz? Nasıl davranırdınız? Kararınızı etik açıdan doğruluğunu nasıl gerekçelendirirdiniz?

d) Rol Oynama: Rol oynama yöntemi, katılımcıların sosyal beceriler ve kişiler arası ilişkileri uygulamaları gerektiğinde çok yararlı bir yöntemdir. Katılımcılara belli durumlarda yaşadıkları duygular ve sahip oldukları becerileri değerlendirme fırsatı verir. Katılımcılar gerçek bir durumda nasıl davranmaları gerektiğini, gerçek durumun riskleri olmadan deneme ve öğrenme şansı bulurlar. Rol oynama yöntemi katılımcılara insan davranışları hakkında bilgilenme ve farkındalık kazanma olanağı verir. Gerçek durumlarda gerekli olan becerileri kazandırır ve kabul edilebilir tutumlar kazanmalarını sağlar. Rol oynama yöntemi özellikle öğleden sonra, katılımcıların dikkat sınırları daraldığında kullanılabilir iyi bir yöntemdir (Aydın, 2021a). Öğrencilerden kendilerinin bir senaryo yazması istenebileceği gibi, eğitici tarafından önceden yazılmış bir senaryoyu canlandırmaları da istenebilir. Rol oynama çalışması, önce bir olaydaki etik dışı uygulamaların canlandırılması, daha sonra etik ilkelere uygun davranışların canlandırılması şeklinde de yapılabilir.

e) İstasyon Çalışması: Salonun birbirinden uzak noktalarına sınıftaki katılımcı sayısını dikkate alarak üç ya da dört masa oluşturulur. Masalara seçilen farklı “etik ikilem içeren yaşanmış örnek metinler” koyulur. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grubun bir istasyonda çalışmaya başlaması sağlanır. Örnekleri inceleyerek buradaki etik sorunları, etik ikilem durumlarını ve ne yapılması gerektiği hakkındaki fikirlerini not etmeleri istenir. Eğitici çalışma başladıktan 10 dk. sonra düdükle grupları her şeyi olduğu gibi bırakmalarını ve bir sonraki masaya geçmelerini söyler. Dikkat edilmesi gereken nokta, hiçbir grubun bir önceki grubun çalışmasını silmemesi ve karalamamasıdır. Bu şekilde her grup tüm masalarda çalıştıktan sonra etkinliği bitirerek ortaya çıkan çalışmalarını en son grubun sunması sağlanır. Her bir grubun masalardaki çalışmalarını nasıl ele aldığı ve ne gibi katkılar sunduğunu tartıştıktan sonra varsa gerçek durumda ne olduğu grupla paylaşılır. Aşağıda *mühendislik etiği* ile ilgili olarak üç örnek verilmiştir (<https://staff.emu.edu.tr>):

1. Masa Örnek Olayı: Manhattan’da 1977 yılında 59 katlı Citicorp Center’in inşası tamamlandı. Le Messurier, Citicorp Center gökdeleninin inşaat mühendisiydi. Binanın açılışından bir sene sonra, Le Messurier’in lisans öğrencisi Diane Hartley dönem ödevi için bu özel binayı araştırmaya başladı. Öğrencinin bina ile ilgili hazırladığı çalışmayı incelerken tasarımda bazı detaylar dikkatini çekti. Hesaplamalarını tekrar incelemeye başladı ve belirgin rüzgâr koşullarında desteklerin binayı dengede tutmakta yeterli olmayabileceğini fark etti. Binanın 16 sene içinde çökme ihtimali %50 olarak hesaplandı. Şüpheleri giderek artan Le Messurier, yüksek binalarda rüzgâr etkisi üzerine uzman

olan mühendis Alan Davenport’a danışmaya karar verdi. Davenport verileri yeniden inceledi ve Le Messurier’in şüphelerinin haklı olduğunu, çok şiddetli bir kasırgada Citicorp binasının yıkılma olasılığı olduğunu onayladı. Kasırga sezonu yaklaşıyordu. Bina değil 16 sene ilk kuvvetli kasırgada bile devrilebilirdi. Devrilmesi ile etrafındaki diğer gökdelenlere çarpıp domino gibi tüm Manhattan’ı yıkabilirdi. Binlerce insan ölebilirdi. Bina da oturanlar için bu büyük bir riskti. Le Messurier’in etik ikilemi: Ne zaman gerçekleşeceği belli olmayan bir riski saklamak ve vicdan azabı duymak ya da bina yöneticilerine durumu açıklayıp, mesleki gözden düşmeyi kabul edip gerekli güçlendirme çalışmalarının yapılmasını sağlamaktı. Siz hangisini yapardınız? (Çağlar, 2023).

Gerçek durum: Le Messurier durumu bina yöneticilerine anlattı. Yöneticiler Le Messurier’un önerdiği sağlamlaştırma fikirlerini dinlediler. Onarımlar yaklaşık üç hafta sürdü. Toplam 4 milyonluk ilave bir maliyet ortaya çıktı. Bina tamamen sağlamlaştırılmış ve büyük kriz geride kalmıştır.

2. Masa örnek olayı: 1960’larda Amerikan küçük otomobil pazarında güçlü bir rekabet vardı. Rekabetle mücadele etmek için bir otomobilin normal üretim süresi 43 ay iken Ford yeni arabası olan Pinto’yu kısa bir sürede üretime geçirdi ve üretim 25 ay sürdü. Ancak Ford mühendisleri arabanın tasarımında büyük bir kusur keşfettiler. Yapılan incelemelerde Pinto’nun benzin deposunun yerinin daha farklı, deponun güvenlik boşluğu mesafesinin daha az ve arka tamponunun daha zayıf olduğu saptandı. Test sürecinde neredeyse tüm arkadan çarpılarda Pinto’nun yakıt sistemi son derece kolay bir şekilde parçalanıyordu. Güvenliğini artırmak için yapılacak iyileştirmelerin araba başına 11 dolara mal olacağı hesaplandı. Toplam 12,5 milyon araçta bu işlemin Ford’a toplam maliyeti 137 milyon dolar olacaktı. Oysa bir kişinin ölmesinin Ford’a getireceği maliyet 200 bin dolar, yaralanmada 67 bin, yanan araçlar içinse 700 dolarlık bir maliyet çıkıyordu (<https://www.chegg.com>).

Soru 1: Yönetimin bu olaydaki “maliyet -fayda yaklaşımı” mühendislik etiği ilkeleri açısından nasıl değerlendirilebilir?

Soru 2: Mühendislerin benimsemesi gereken en iyi etik çözüm nedir?

Gerçek durum: Ford üst yönetimi kendilerine iletilen bu raporu incelediklerinde 180 kişinin yanarak ölmesinin, araç başına 11\$’lık bir ek maliyet almaktan daha ucuza geldiğini gördü ve araçlarda herhangi bir iyileştirme yapmamayı seçti. Mühendisler bu güvensiz arabalar hakkında sessiz kalmaları için üstlerinden gelen baskıya boyun eğdi ve 180 kişi yaşamını yitirdi.

3. Masa örnek olayı: Challenger Uzay mekiğinin bir an önce fırlatılmasını isteyen siyasetler yoğun bir baskı yapmaktadır. Oy kaygısı yüzünden acele bir şekilde, kış şartlarında mekiği uçmaya zorlayan siyasetleri dikkate alan NASA, aracı uzaya gönderme tarihini öne çekmiş ve mühendislerin uyarılarını göz ardı etmiştir. İtirazları dile getiren mühendis sorumlusuna “Mühendis şapkanı çıkarıp yönetici şapkanı takmalısın” denmiştir. Bu durumda mühendis ne yapmalıydı? (Martin ve Schinzinger, 1996).

Gerçek durum: 1986 yılında Uzay mekiği Challenger fırlatılmasından 73 saniye sonra patlamış ve patlamada yedi astronot

hayatını kaybetmiştir. Bu kazada mühendislik etiğine uygun olmayan kararlar alınmasının etkili olduğu ifade edilmiştir.

f) Akvaryum Çalışması: Akvaryum çalışması, grubun iç içe üç çember olarak oturduğu ve bir tartışma, iki de dinleyici grubun bulunduğu bir tartışma yöntemidir. Eğitici, öğrenilen konuyu kapsayan ve birbiri ile ilgili üç soru hazırlar. Öğrencileri sıra ile 1, 2, 3, diye sayarak üç gruba ayırır. Birincileri iç gruptaki sandalyelere oturmaya davet eder. Diğer öğrenciler 2. ve 3. çemberdeki sandalyelere otururlar. Dışarıda kalanlar tartışmalara katılmaz ve sadece dinlerler. Eğitici ilk soruyu sorar ve iç grupta yer alan öğrencilerin 5 dakika tartışmasını sağlar. Daha sonra iç gruptakiler ile ikinci sıradakiler yer değiştirir ve ikinci grup önce birinci grubun tartışmalarını gözden geçirir. Ardından eğitici ikinci soruyu sorar ve ikinci grup da 5 dakika tartışır. Daha sonra üçüncü grup en ortadaki yerini alır ve diğerleri dinleyici olurlar. Üçüncü grup da tartışmasını bitirdikten sonra tüm grup çalışmanın tamamı üzerinde tartışır ve çalışmayı bitirirler (Silberman, 2005). Aşağıda *tip etiği* (<https://dergipark.org.tr>) ile ilgili olarak akvaryum tekniğinde tartışılacak üç soru yer almaktadır:

Soru 1: Hastadan aydınlatılmış onam alınırken ne tür bilgiler verilmelidir?

Soru 2: Ölümcül bir hastalığı olan hastaya tıbbi gerçek söylenmeli midir?

Soru 3: Hekimler 16 yaşındaki bir çocuğa aile izni olmadan tıbbi müdahale yapabilir mi?

g) Üç Yanlış Üç Doğru Senaryo Yazma Çalışması: Katılımcılar beş gruba ayrılırlar. Eğitici, öğrencilerden öğrendikleri konular ile ilgili bir senaryo yazmalarını ister. Bu senaryonun içinde etik ilkeler açısından 3 doğru uygulamanın 3 de yanlış uygulamanın bulunması istenir. Senaryolar tamamlandıktan sonra gruplar arasında sıra ile değişim yapılarak, ayrı bir kâğıda her bir senaryodaki doğru ve yanlışları yazmaları istenir. Bu doğru ve yanlışların gerekçelerini açıklamaları istenir. Aşağıda *kamu etiği* ile ilgili örnek bir 3 yanlış 3 doğru senaryosu verilmiştir. Bu senaryoda Z bey “Kamu Görevlileri Etik İlkelerinden “Hediye alma yasağı” (D1) “Nezaket ve saygı” (D2), “Yöneticilerin hesap verme sorumluluğu” (D3) ilkelerine uygun davranmış ancak “Kamu malları ve kaynaklarının kullanımı” (Y1), “Saygınlık ve güven” (Y2), “Eski Kamu Görevlileri ile ilişkiler” (Y3) ilkelerini ihlal etmiştir. Böyle bir çalışma ile ileride kamu görevlisi olacak öğrencilere Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik’te yer alan kamu etiğinin 18 ilkesi konusunda farkındalık kazandırmak yararlı olacaktır.

Örnek Çalışma: X bey Z belediyesinde çalışmaktadır. Sabah işe geldikten sonra odasında otururken bina ruhsatı için başvuran bir vatandaş kendisini ziyarete gelir ve bir kutu çikolatayı uzatır. X bey önce tereddüt etse de çikolatayı kabul edemeyeceğini ifade ederek kutuyu vatandaşa iade eder (D1). Evden çıkarken eşi Y hanım bir moda dergisinin 25 sayfasının işyerinde fotokopisini çekmesini istemiştir. X bey yan odadaki fotokopi makinasında fotokopileri çeker (Y1). Biraz sonra yöneticisi odasına girer ve kendisini en son yaptığı çalışma için kutladığını ve çok iyi iş çıkardığını söyler. Aslında o işi X bey değil, aynı odada çalışan mesai arkadaşı N bey yapmıştır. Ancak yönetici bu işi X

beyin yaptığını sanmaktadır ve iltifatlar etmeye devam eder. X bey yöneticiye işi kendisinin yapmadığını ve aslında bu takdirin arkadaşı N beyin hak ettiğini söyler (D2). X beyin ertesi gün çok önemli bir satın alma kararına imza atması gerekmektedir ama bunun kendisini zor durumda bırakacağını düşünmektedir. Bu durumdan kurtulmak için hasta olmadığı halde rapor alır ve o gün işe gelmez (Y2). Tekrar mesaiye başladığında belediye için yeni masa ve sandalyeler alınması gerektiği kendisine bildirilir. Bu alımları özel sektör yerine Devlet Malzeme Ofisi vb. kamu kurum ve kuruluşlarından merkezi sistemle yapmayı tercih eder (D3). Emeklilik süresini dolduran X bey belediyeden ayrıldıktan sonra hemen belediye ile ilgili konularda komisyonculuk ve temsilcilik yapmaya başlar (Y3).

h) Film ve Video Tartışmaları: Çeşitli alanlarda yaşanan etik ikilemleri ve etik ihlalleri konu edinen filmler ve videolardan faydalanmak etik eğitiminde çok yararlı bir yöntemdir. Eğitim verilen konu ile ilgili kısa videoların izlenmesinin ardından çeşitli analitik sorular sorularak, filmlerde konu edilen olayın çeşitli yönlerden değerlendirmesi yapılmış olur. Örneğin “Çocuk Yasası”, “İçimdeki Deniz”, Nürnberg Duruşması”, Şeytanın Avukatı”, “Sofinin Seçimi” gibi filmler meslek etiği tartışmaları için iyi bir temel teşkil etmektedir. Öğrencilerden ders öncesi konu ile ilgili belirlenen filmleri ya da videoları izlemeleri ve izledikleri video ile ilgili çeşitli etik sorunları not almaları istenir. Bu konularla ilgili olarak etik literatürünü taramaları ve okumaları da tartışmaların düzeyi açısından yararlı olacaktır. Daha sonra eğitici tartışmayı açar ve öğrencilerin sorularını ve görüşlerini sorarak tartışmayı yönetir. Tartışma yöntemi önemli bir eğitim tekniğidir. Ancak özellikle etik gibi farklı görüş ve kabullerin olduğu konularda tartışmaların etkili biçimde yönetilmesi, eğitimin amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Tartışma, bir yöneticinin başkanlığında, bir grup katılımcının belli bir konu üzerinde görüşlerini açıklamaları, birbirlerine çeşitli sorular yönelmeleri ve bunların cevaplandırılması esasına dayalı bir eğitim yaklaşımıdır. Etik eğitiminde tartışmanın amacı, öğrencilerin eskiden var olan düşüncelerini, yeni öğrendikleri ve başkalarının görüşleri ışığında yeniden değerlendirmeleri ve görüşlerini ifade etmelerinin sağlanmasıdır. Tartışmaları daha etkili yürütmek için şu türden sorular yöneltilir: Bu olayda temel etik sorunlar nelerdir? İhlal edilen etik ilkeler hangileridir? Bu olayda etkilenen taraflar kimlerdir? Bu olayda etik bir karar vermek için ne gibi seçenekler oluşturulabilir? Siz olsaydınız hangi seçeneği seçerdiniz? Nasıl davranırdınız? Kararınızı etik açıdan doğruluğunu nasıl gerekçelendirirdiniz?

i) Medya Taraması: Etik eğitiminde uygulanabilecek yöntemlerden biri de öğrencilere eğitim aldıkları alanla ilgili etik sorunları içeren medya taramaları yaptırmaktır. Öğrencilerden örneğin tıp, yargı, eğitim, mühendislik etiği ile ilgili olarak medya haberlerini taramaları ve örnek haberler toplamaları istenir. Daha sonra bu haberler sınıfta öğrencilerle birlikte tartışılarak, etik farkındalık ve etik ilkeler hakkında bilgi kazanmaları sağlanır.

j) Eğitsel oyunlar: Öğrencilerin etik konusunda öğrendiklerini pekiştirmeleri, yeniden gözden geçirmeleri ve değerlendirmeleri amacıyla çeşitli oyunlar hazırlanarak, sınıf ortamında bireysel ve grup hâlinde oynamaları sağlanabilir. Bu tür oyunlara aşağıdaki gibi örnekler verilebilir:

a. *Rulman (Atlı Karınca)*: Öğrencilerden öğrendikleri etik konuları ile ilgili kısa cevaplı bir soru hazırlamaları istenir. Daha sonra öğrenciler iki gruba ayrılır. Bir grup çember hâlinde ayakta durur. İkinci grup öğrenciler ise çember hâlinde duran arkadaşlarının tam karşısında ve birbirlerinin yüzüne bakacak biçimde durur. Karşılıklı duran öğrencilerden önce iç, sonra da dış gruptaki öğrenciler birbirlerine hazırlamış oldukları soruları sorarlar. İlk soruların cevaplanmasının ardından eğitici bir zil ya da düdük çalar ve iç gruptaki öğrenciler bir sıra sağa kayarak yandaki öğrenci ile eşleşir ve karşılıklı olarak sorularını sormaya ve cevaplamaya devam ederler. İlk eşler yeniden karşı karşıya gelince çalışma sona erer.

b. *Bilgi Kumbarası*: Öğrencilerin etik derslerinde öğrenecekleri yeni kavram, teori ve bilgilere fark etmeleri ve kaydetmeleri için motivasyon sağlayan bir tekniktir. Eğitici dersin başlangıcında bütün öğrencilere beş adet küp kâğıt dağıtır. Öğrencilerden derste yeni öğrendikleri bilgi, görüş, düşünce ve uygulamaları kâğıtlara yazarak daha önce sınıfa getirilen kumbaraya atmaları istenir. Dersin sonunda kumbarada biriken notlar eğitici tarafından tek tek okunur. Böylece hem öğrenciler için ilginç olan öğrenme kazanımları belirlenmiş ve geri bildirim sağlanmış olur.

SONUÇ

En genel anlamda etik, karar ve eylemlerinde kişilere rehberlik eden evrensel değer, ilke, kural ve standartlardır. Kamusal alanda iş gören bütün profesyoneller her türlü eylem ve kararlarında kabul edilen bu etik ilke ve standartlara uygun hareket etmekle yükümlüdür. Ancak çalışanların etik ilkelere uygun davranışlar sergileyebilmesi için öncelikle etik ilke ve standartlar konusunda haberdar edilmeleri ve farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Bir kişi ancak karşılaştığı durumun etik bir sorun içerdiğinin bilincine varırsa etik açıdan farkındalık sahibi olabilir. Ve ancak etik farkındalık yaşanırsa, doğru ve etik kararlar verebilmek için gerekli etik duyarlılık ve davranışlar oluşabilir. Bu farkındalığın oluşmasında eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının çok önemli bir yeri vardır. Etik eğitimi bireylere icra edecekleri mesleğin bir üyesi olarak kabul edilebilen davranış standartları ve normların uygulanmasında gereksinim duyacakları bilgi, beceri ve tutumları öğrenme ve uygulama konusunda kılavuzluk eder. Bireylerin sahip oldukları etik değerler, benimsedikleri ilke ve kurallardan oluşan yargılar, kişiyi onlara uygun hareket etmeye motive eder. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin etik eğitiminin sağlanmasında, mesleğin etik değerlerinin aşılması, alanda yaşanan etik sorunların belirlenmesi ve bu etik sorunların çözümüne yönelik etkili bir etik eğitiminin plânlanması önemlidir. Bireyler etik değerler, ilkeler ve kuralları içselleştirdikleri takdirde onlara uygun hareket etmeye içsel bir söz vererek, etik değerleri, etik olmayan değerlerden üstün tutmak ve onları koruma istek ve çabasını göstereceklerdir. Öğrencilerin daha üniversite sıralarında iyi ve doğruyu yapmaya karşı duydukları büyük motivasyon, onların kamu yararı için çalışma azim ve gayretini de artırmaktadır. Bu nedenle üniversitelerdeki etik eğitimi bilgi aktarma amaçlı olmaktan çok öğrenci merkezli, aktif öğrenme anlayışı ve yöntemleri ile sunulmalıdır. Gerçek yaşamda karşılaşılan çeşitli örnek olay incelemeleri, olayları çeşitli yönleri ile etik açıdan muhakeme edebilecekleri farklı etkinlikler, etik ikilemleri konu edinen film analizleri gibi

eğitim yaklaşımları, üniversite öğrencilerine eğitimleri sırasında mesleki uygulamalarında ne kadar büyük bir sorumluluk yüklediklerini fark etmelerinde ve karşılaştıkları etik ikilemleri çözümlayebilmelerinde büyük bir katkı sağlamaktadır. Onların etik bilgisi ile donatılması, etik farkındalıklarının geliştirilmesi, etik cesaretlerinin artırılması, etik kararlar verebilme yeterliklerinin gelişmesi, etik eylemler ve davranışlar sergilemesi için gerekli etik yetkinlikler ve bilinçli bir vicdan geliştirmelerinde etkili ve duyarlı bir etik eğitiminin rolü çok önemlidir.

KAYNAKLAR

- Aydın, İ. (2014). The effect of professional ethics course on undergraduate students' ethical knowledge, skills and attitudes (Ankara University Faculty of Educational Sciences Case). 2. International Conference on Ethics Education. 21-23 May 2014. Ankara.
- Aydın, İ. (2021a). Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim. (3. Baskı). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2021b). Öğretmenlik meslek etiği. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayını.
- Aydın, İ. (2022). Akademik etik. (3. Baskı). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1992). Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Columbia College (December 12, 2018). Life of a Student: The Importance of Having a Hobby. <https://columbia.ca/the-importance-of-having-a-hobby/>
- Catron, B. L., & Denhardt, K.G. (1994). Ethics Education in Public Administration. In Terry L. Cooper (Ed.), Handbook of administrative ethics (pp. 49-61). New York, USA: Marcel Dekker.
- Chan, S. M. (2011). Saints and scamps: Ethics in academia. Maryland, USA: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Cooper, T. L., & Menzel, D. C. (2013). In Pursuit Of Ethical Competence. In Terry L. Cooper & Donald C. Menzel (Eds), Achieving Ethical Competence For Public Service Leadership (pp 3-24). Armonk: N.Y. M.E. Sharpe,
- Çağlar, S. (22/02/2023). Tasarım ölüm kalım meselesi olursa: Citicorp Center mühendislik krizi. <https://www.matematiksel.org/tasarim-olum-kalim-meselesi-olursa-citicorp-center-muhendislik-krizi/>
- Davis, M. (2001). Ethics and the university. New York, USA: Routledge.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: PEGEM A.
- Harvard University Graduate School. (July, 2014). The children we mean to raise: The real messages adults are sending about values. <https://mcc.gse.harvard.edu/reports/children-mean-raise>
- Honor, T. (2021). Strengthening college students' confidence in their ethical reasoning ability. Journal of Leadership Education. 20(4), 124-132.
- <https://www.yargitay.gov.tr/documents/YargiEtigiIlkeleri.pdf> adresinden erişilmiştir.
- <http://etik.meb.gov.tr/www/egitimciler-icin-mesleki-etik-ilkeler/icerik/10> adresinden erişilmiştir.
- <https://staff.emu.edu.tr/mahmutkunter/documents/courses/ieng356/lecture-notes/m%C3%BChendislik-etigi-ilkeleri.pdf> adresinden erişilmiştir.

- <https://www.chegg.com/homework-help/questions-and-answers/case-study-ford-pinto-case-brief-strong-competition-ford-american-small-carmarket-volkswag-adresinden-erişilmiştir>.
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/44194/545425> adresinden erişilmiştir.
- İpşiroğlu, Z. (1989). Düşünmeyi öğrenme ve öğretme. İstanbul: AFA Yayıncılık.
- Joubert, S. (January 9, 2020). 10 Benefits of having a college degree. <https://bachelors-completion.northeastern.edu/news/is-a-bachelors-degree-worth-it/>
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2005, 13 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 25785). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=8044&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Kirrane, D. E. (1990). Managing values: A systematic approach to business ethics. *Training & Development Journal*, 44(11), 53-60.
- Kuzu, O. H. (2021). Student clubs at universities: a content analysis on diversity. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 52-73. doi:10.14689/enad.27.4
- Lisman, D. C. (1998). Ethics education in schools. *Encyclopedia of Applied Ethics*. San Diego: Academic Press, 139-146.
- Lukins, S. (22 October, 2023). 7 ways this university is helping students find their purpose. <https://www.topuniversities.com/student-info/choosing-university/7-ways-university-helping-students-find-their-purpose>
- Martin, M. W. & Schinzinger, M., (1996). Ethics in engineering. Third Edition. New York, USA: McGraw-Hill.
- McCormick, C. H. (1995). Ethics and school business management. *School Business Affairs*, 61(12), 37-39.
- Maxwell, B. (2018). Professional ethics education: Studies in compassionate empathy. Germany: Springer Science + Business Media, B.V.
- OECD. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: conceptual framework for the oecd study on social and emotional skills. OECD Education Working Paper, No. 173.
- Öztürk, Y.A. & Şahin, Ç. (2013). Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanacak güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 109-129.
- Peterson, A.& Arthur,J. (2021). Ethics and the good teacher. New York, USA: Routledge.
- Rhode, D.L. (1995). Into the valley of ethics: Professional responsibility and educational reform, *Law and Contemporary Problems*, 58 (3-4), 149.
- Rest, J. R. (1986). Moral development: Advance in theory and research. New York, USA: Praeger.
- Rossouw, G. J. (2002). Business ethics and corporate governance in the second king report: Farsighted or futile? *Koers*, 67 (4), 405-419.
- Sand, R. (Nov 25, 2021). Must Know, Good to Know and Need to Know. <https://www.knowhowjrnl.com/must-know-good-to-know-and-need-to-know>
- Sekerka, L. (2016). Ethic is a daily deal: Choosing to build moral strength as a practice. Springer International Publishing.
- Shalley, C.E., Gilson, L.L., & Blum, T.C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of Management Journal*, 43(2), 215-223.
- Silberman, M. (2005). 101 ways to make training active. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.
- Sternberg, R. J. (2013). Developing ethical reasoning and/or ethical decision making. <https://www.ideaedu.org/idea-notes-on-learning/developing-ethical-reasoning-and-or-ethical-decision-making/>
- Stephenson, A L. Heckert, D. A& Yerger, D. B. (2020). Examining College Student Retention: A Closer Look at Low Self-Control. *International Journal of Educational Management*, 34 (5), 953-964.
- Thiroux, J. P.& Krasemann, K. W. (2014). Ethics: Theory and practices. Edinburg: Pearson Education Limited.
- Tomlinson, H. (2004). Educational leadership: Personal growth for professional development. London: Sage Publication.
- Türegün, N. (2018). Ethical awareness, ethical decision making, and transparency: A study on Turkish CPAs in İstanbul. <https://www.intechopen.com/chapters/61095>
- de Ruyter, D. & Anders Schinkel. (2017). Ethics education at the university: from teaching an ethics module to education for the good life. *Bordón*, 69 (4), 2340-6577.
- Versan, V. (1988). Tarihsel gelişimi içinde üniversite ve yükseköğretim kavramı. In Ö. Demirel, N. Koç, (Eds). *Yükseköğretimde Değişmeler* (pp. 3-14). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yusoof, F. (16 Ağustos, 2018). University Life: Why Students Should Embrace Campus Offer. <https://www.linkedin.com/pulse/university-life-why-students-should-embrace-campus-offer-femi-yusoof>

Globalization in Higher Education: Discourse Analysis in the Context of Higher Education Reports

Yükseköğretimde Küreselleşme: Yükseköğretim Raporları Çerçevesinde Söylem Analizi

Sıtar KESER, Mesut DEMİRBİLEK, Gülşah TAŞÇI, Muzaffer HENDEN

ABSTRACT

In this research, the effects of globalization at the higher education level were examined by using "Critical Discourse Analysis". For this purpose, the "editorial introduction", "preface" and "executive summary" sections of the reports of national and international organizations were analysed using the critical discourse analysis (CDA) method. Open, axial and selective coding was used in the analysis of the texts together and separately. As a result of open coding, a total twenty-nine codes were obtained. As revealed by the axial codes, it can be said that the tendency of "objectification", "market-centred acting", "formation from outside towards inside", "homogenization" and "formation from top towards bottom" was observed. When the common points of the categories formed as a result of axial coding are examined, it can be said that there is a connection on the basis of isomorphism.

Keywords: Isomorphism, Standardization, Market Orientation, Objectification

ÖZ

Bu araştırmada küreselleşmenin yükseköğretim düzeyindeki etkileri "Eleştirel Söylem Analizi" kullanılarak incelenmiştir. Bu amaçla ulusal ve uluslararası kuruluşların raporlarının "editöryal giriş", "önsöz" ve "yönetici özeti" bölümleri eleştirel söylem analizi (CDA) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Metinlerin birlikte ve ayrı ayrı çözümlenmesinde açık, aksel ve seçici kodlama kullanılmıştır. Açık kodlama sonucunda toplam yirmi dokuz kod elde edilmiştir. Aksel kodlama sonucu "nesnelleşme", "piyasa merkezli hareket etme", "dıştan içe doğru oluşum", "homojenleşme" ve "yukarıdan aşağıya doğru oluşum" eğilimlerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Aksel kodlama sonucunda oluşan kategorilerin ortak noktaları incelendiğinde, izomorfizm temelinde bir bağlantı olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: İzomorfizm, Standardizasyon, Piyasa Merkezlilik, Nesnelleştirme

Keser S., Demirbilek M., Taşçı G., & Henden M., (2024). Globalization in higher education: Discourse analysis in the context of higher education reports. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 147-161. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1240420>

Sıtar KESER (✉)

ORCID ID: 0000-0001-9630-3855

Çekmeköy Public Education Center, İstanbul, Türkiye
Çekmeköy Halk Eğitimi Merkezi, İstanbul, Türkiye
starkeser@gmail.com

Mesut DEMİRBİLEK

ORCID ID: 0000-0002-7570-7807

60th Year Sarıgazi Secondary School, İstanbul, Türkiye
60. Yıl Sarıgazi Ortaokulu, İstanbul, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 22.01.2023

Accepted/Kabul Tarihi: 24.07.2024

Gülşah TAŞÇI

ORCID ID: 0000-0003-0701-2824

Istanbul 29 Mayıs University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration, İstanbul, Türkiye
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye

Muzaffer HENDEN

ORCID ID: 0000-0001-6654-6581

Çekmeköy Public Education Center
Çekmeköy Halk Eğitimi Merkezi



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

INTRODUCTION

Globalization is a process that, in various ways, has an impact on the course and existence of individuals, communities, states, and ultimately, the entire world. Globalization, whose effects are discussed in every context, is the subject of scientific research on the basis of its positive and negative effects. Globalization is seen as a context that is fundamentally reshaping the institutional structure of higher education (Beck, 2012; Maringe & Foskett, 2010). In scientific research, many areas, such as different situations, phenomena, institutions, nations, and cultures, are subjected to analytical examinations. In the current study, the effects of globalization on higher education in national and international dimensions were examined by subjecting them to CDA (critical discourse analysis) within the context of higher education reports..

Globalization, which connects the world through economic, social, and cultural multi-layered bonds, is now a recognized process in terms of its existence and effects. Globalization, rather than being an epistemological or ontological reality, is a process by which we have produced information. In other words, it is a process that is created and constructed in the imagination, and that does not contain causality on its own (Geerlings & Lundberg, 2018). However, researchers, policymakers, and civil society organizations disagree about whether globalization is inevitable or not. The problems of who controls the processes within globalization, who are the winners and losers in the fundamental transformations created by globalization, and which policies should be adopted in the face of globalization are frequently discussed and become a subject of research (Gonzalez, 2016). Globalization, in the most general sense, is an international integration process based on the interaction and exchange of ideas, products and cultures (Albrow & King, 1990). In the economic-based definition, *globalization* is defined as a process that produces a single and competitive world economy, and trade is used to explain a worldwide integration of capital flows (Mancini, 2012). In a cultural context, globalization is defined as a process that dissolves or destroys cultural differences around the world, leading to the emergence of a particular set of widely shared values and beliefs (Movius, 2010). With a geographical metaphor, globalization is defined as a system that flattens the world or starts flattening, creating, and imposing itself over fiber networks in a way that leaves no gaps (Friedman, 2007). In the historical context, globalization is defined as the move of people living in a certain geography, the products consumed, the newspapers read, and so on in this geography to different geographies over time and eventually spreading rapidly and becoming everywhere (Ritzer, 2011).

Another definition of globalization is that it is a state of post-modern empire that destroys borders as a process, renders them meaningless, encompasses the world, and reshapes it every day (Hardt & Negri, 2015). Another definition of globalization is a state of fluid modernity in which people, as well as goods and services, become fluid, move everywhere, and change places (Bauman, 2006).

Globalization, which affects life from different aspects, affects societies, individuals, nations, and the whole human condition

through complex connections and causes all differences to become interrelated (Robertson, 1992). The manifestation of these transformations and the state of being related is understood by bringing together historicity, individual experiences, politics, philosophy, and post-modernity in an interactive analytical framework. For example, in the context of individual experiences, personal factors such as who examines globalization on an autobiographical basis, from whose eyes it is viewed, and how it affects whom are taken into consideration. In revealing what lies behind the manifestation of globalization in the historical dimension, it is acted in a context of interpreting the past within the present. In the political context, it is aimed to examine the effects of globalization in daily life, based on the fact that politics is in the life of every individual (White & Cooper, 2016).

In this context, different but intertwined planes such as historicity, individual experiences, and political context require a critical dimension in interpreting and analyzing globalization. According to Foucault (2015), the main purpose in the analysis of globalization, like all other phenomena, should be to reveal the social context that shapes the society and the individual, the knowledge that feeds from this context and determines this context, and the reality behind the ties that emerge as a result of these interactions. In this context, globalization, which can be defined as a higher system or complex interconnectedness, reshapes numerous elements and institutions, such as the individual, the state, and international organizations, while higher education institutions get their share from it. Also, according to Marginson (2022), "Globalisation enlarges global higher education as a space for agentic action" (p.5).

Higher education institutions inevitably experience a multifaceted process of social, economic, educational, administrative, and physical change with the effect of globalization on the one hand, and they can turn into one of the triggers of globalization on the other (Bakioğlu & Keser, 2019). At this point, with knowledge-based production becoming the distinguishing feature of globalizing economies, the intellectual capital produced by universities has turned into an essential component of globalization. Technological developments, especially developments in information technology, have changed the way the world economy is organized and the way higher education is offered (Varghese, 2013). With globalization, higher education institutions have begun to become interconnected, develop joint programs, and exchange applications by being integrated into international networks (Narmania, 2021). With universities integrating into international networks, a period in which radical changes have been imposed on universities, and they have been forced to restructure, has started for universities. With the indoctrination of marketing ideology, university leaders frequently and appropriately talk about the marketization of higher education (Shahnaz, 2021, p.654). These radical changes have not been limited only to the way universities manage their finances, but also affected academic and non-academic activities in universities. Especially when considered in today's context, a period in which higher education institutions are seen and organized primarily with an economic lens is being

experienced. In fact, universities today have begun to become commercial institutions competing to provide knowledge in global markets (Abu Al-Haija & Mahamid, 2021). Universities that have been added to global connections have begun to move away from their traditional roles, such as producing, disseminating science, and serving the public to construct the ideal society and have evolved into structures that enter the orbit of international and national institutions and companies that focus on material profit and growth targets (Raaper & Olsesen, 2016).

It is necessary to consider how the higher education system, which is under the grip of globalization and, therefore, internationalization, has transformed while being repositioned in the context of social relations. The transformation process, which manifests itself in higher education systems depending on the acceleration of globalization, continues on three main lines. One of the elements on which the historicity of this transformation can be observed is the individual. The individual finds his/her representation in academics and students in the higher education system. It is possible to see the thinking system in which emphasis is placed on the individual in the meritocracy put forward by Young (1961). In Young's meritocratic perspective, the individual is seen as someone within the collective structure obliged to mobilize his/her abilities for social good. Society has to create a system that ensures that the right person is in the right place for collective benefit. The individual bears a responsibility to act with dedication. This is a requirement for the society not to experience disasters. In meritocracy, whose context has changed with the effect of globalization, personal benefit has preceded collective benefit. Focused on economic value-based self-interests, the individual must be the most rational and best decision maker about his/her needs and interests (Olssen & Peters, 2005). Being in the right place at the right time has turned into a responsibility undertaken by the individual. Competition has ceased to be a situation to be avoided and has become a norm of today. Meritocracy has entered the service of globalization as a discourse that promotes and normalizes competition. We are in a new era of institutionalization where competition is at the center, all qualities are unquestionably defined to the finest detail, and each quality is required to be proven with documents (Jodhka & Newman, 2007). In this age, when the superiority of diplomas came to an end, higher education institutions have to transform.

In the academy, meritocratic transformation is not the only area where transformation has been observed. Another factor that transforms in parallel with the meritocratic transformation is knowledge. In the words of Seki (2013), information that was described as a public good in the 1950s has now turned into a property that is sold. The inclusiveness and collective nature of information has eroded in the 1980s in parallel with the pace of globalization. Information has now turned into a commercial property that should be sold. Information belonging to the public domain has turned into a commercially salable element.

Education plays a dominant role in the production, transmission, and organization of information as a commercial commodity. This dominant role reveals information capitalism from

the consensus between economics and education. Defining information capitalism as the last stage of globalization, Peters (2010) states that the coalition between education and industry creates pressure on higher education institutions through the capitalization of information, the deterritorialization of information, and the technologisation of education. On the grounds of capitalization, deterritorialization, and technologisation, the new coalition between education and industry based on information capitalism leads to the restructuring of the relations between education, learning, and work (Olssen & Peters, 2005). The relationship between education, work, and learning has also rearranged the role-sharing between actors. Due to the transformation of academic norms, the actors themselves and their relationship forms have also been transformed. Traditional academic norms and roles such as trust, ethics, professional values, freedom of expression, and being a public intellectual have been replaced by elements such as competition, market-centered business norms, institutional commitment, and vertical relations (Olssen, 2002). The redistribution of actors and roles has also transformed the institutional existence of the university.

New interaction networks between actors that emerge with the transformation of knowledge create intense pressure on universities in terms of sourcing and sharing resources. Resource pressure on universities forces universities to cooperate with market actors. These collaborations erode the autonomous structure of the university and result in their transformation into a link in the chain (Matei, 2017). Traditional universities, which shape their own principles, norms, and processes themselves, determine and perform their own forms of activity, and have judicial independence in approving, testing, verifying, and declaring validity (Toker Kılınc, 2017), seem to be replaced by universities that are articulated to the market. Universities that continue their transformation in the historical course tend to identify with the mottos of entrepreneur scientists, entrepreneurial science, and entrepreneurial universities as a result of globalization (Etzkowitz, 2002).

In this regard, when the goals of international organizations such as the World Bank, UNESCO, and the European Union in higher education are examined, the differences resulting from globalization in the orientation of higher education institutions can be seen more clearly. In this connection, in the report issued by the World Bank (2021) on higher education, countries are recommended to train individuals who have the competencies required by the labor market and who are capable and adaptable in economic and social contexts at their higher institutions and to act in a framework based on the knowledge economy in this sense. UNESCO (2020), highlighting the globalization agenda in its report emphasizing accessibility, frequently voices the arguments for international recognition in higher education, mobility, and cooperation between universities, integration into international networks, and meeting demand pressure. OECD (2020), on the other hand, recommends that higher education institutions develop a financing strategy that facilitates their contribution to society and the economy by turning into institutions that establish strong ties with the

labor market. As seen in this framework, these institutions, which have supranational influence and position, carry globalization to a compelling point in the eyes of higher education institutions as a discourse through their networks having instruments such as comparison reports and policy recommendations (Shahjahan, 2012). In this context, the globalization discourse, which creates itself through complex networks at the supranational, international, and national levels, limits the imagination of higher education and limits the development options of higher education in various ways. With their limiting effects, these discourses create a domain of influence that justifies certain actions while invalidating alternative actions (Geerlings, & Lundberg, 2018).

There is a continuous and reciprocal interaction between the power, which has a decisive role and which is accepted as the reference point and knowledge. The relationship between power and knowledge, which feed each other, makes itself recognized by producing discourse. In order to analyze the power of the discourse produced by the relationship between power and knowledge and its sphere of influence, it is necessary to reveal from a critical perspective how the situation is interpreted through which relations, which definitions, and which discourses (Foucault, 2011). In addition, these discourses can produce imaginary representations of what the world should be and rhetoric on which actors can base their actions and policies and reshape the perception of reality by providing a strong ground for maintaining a certain form of globalization and the power relations embedded in it and by making globalization mystifying (Fairclough, 2006).

Critical discourse analysis comes into play at the point of enabling discourse to be handled and analyzed on a critical basis. In this connection, the analysis of the discourses in the reports on the globalization of higher education was carried out on the basis of various higher education reports in the current study. The current study seeks answers to the following questions:

- How are discourses on globalization presented in the reports of various institutions in higher education?
- What recommendations and implications can we learn from these reports?

Conceptual Considerations

Globalization refers to the state of similarity on a global scale, where interdependent production takes place, similar consumption is experienced, and the same impulses are responded to (Williamson, 1998). After major economic and social concerns emerged, this concept began to develop and, over time, became a tool for solving global problems, and various international institutions emerged (Coglianese, 2000). Through these institutions, a competitive environment has been created by ensuring standardization in various fields of service or activity, and various activities for standardization have gained momentum, especially in the field of higher education (Hampson-Jones, 2023). As a justification for this, Carnoy (2005) states that knowledge and innovation lead to globalization and that access to intensive information facilitates standardization and globalization.

According to Cardona, Pardo, and Dasi (2020), this situation has reached a dimension that goes beyond traditional missionary activities in the context of globalization in higher education institutions. According to them, the incorporation of market concepts into university policies and the race to maintain competition cause universities to accept and legitimize some practices of international institutions and organizations, causing them to fall into the trap of “resemblance” or “homogenization” called isomorphism. In this process of similarization, higher education institutions are exposed to various forms of isomorphism (Cardona, Pardo, & Dasi, 2020). Indeed, sometimes it can be “coercive isomorphism” based on formal or informal coercion by culture, society or the state, and sometimes it can be “mimetic isomorphism” based on imitating the solutions of universities facing similar problems, especially in situations where the university faces various problems or uncertainties. There can also be processes of “normative isomorphism” in which university professionals are forced to accept or imitate the norms or standards of professional organizations or networks in their field (Cardona, Pardo, & Dasi, 2020).

METHOD

Data Collection and Analysis

In the current study, four higher education reports covering different institutions were used as the basis for obtaining the data. Discourses such as “introduction,” “editorial introduction,” “preface,” and “executive summary,” which are usually included in the introduction or introductory part of these reports, were analyzed using the critical discourse analysis (CDA) method. CDA is a qualitative analytical approach to critically identify, interpret and explain the ways in which discourses construct, perpetuate and legitimize social inequalities (Wodak & Meyer, 2009; Taşçı, 2021). Therefore, CDA is a useful approach for educational researchers investigating the links between educational practices and social contexts (Mullet, 2008). Given this gap, critical consideration of the state and status of the phenomenon is needed.

In CDA, to decipher semiosis, description, interpretation, and explanation forms are used to reveal the discourse process that shapes the social space (Mullat, 2018). Semiosis, which is the semantic carrier of social practices, appears in three ways (Fairclough, 2001): (1) The first form of semiosis expression is genres, which are part of social activities. Genres that reveal themselves through daily conversations, meetings, interviews, etc., which are expressions of how social life is shaped reflect social activities. (2) Discourse, an expression of different forms of social life, is another aspect of semiosis. The discourses, which are the carriers of various forms of representation, are the expression of the practices of social actors. The discourses shaped by the positions of different actors in the social field are the carriers of the social construction process. (3) The style, which manifests itself in the eyes of individuals, forms the other side of semiosis. The expression forms of social practices are determined by the influence of factors such as social class, sexual orientation, nationality, culture, and ethnicity, which are other aspects that determine the formation of semiosis. Ident-

tities of individuals determine their expression style. In CDA, where social structure, activities, and practices are analyzed through language, order of discourse, and text, the analysis process is carried out in the context of an analytical framework (Fairclough, 2001).

The current study is aimed to analyze the effects of globalization on higher education using critical discourse analysis. The preface texts in the reports prepared by YÖK (The Council of Higher Education), OECD, FICCI-EY, and Eurydice were used for the analysis. The reason for analyzing the higher education systems of India and Türkiye together with two international texts is that both countries are categorized as developing countries. Certain criteria are used to classify countries as underdeveloped, developing, and developed. These criteria are per capita income, economic and social structure, social conditions, and political structure. International organizations such as the United Nations make assessments of the relevant countries in the context of these criteria (Congressional Research Service, 2002).

Table 1 shows that the analysis process was created using the CDA stages presented by Mullet (2018).

Determination and preparation of data sources

In the current study, the prefaces of the reports prepared by YÖK, OECD, FICCI-EY, and European Union were analyzed with CDA.

YÖK, established in 1981 after a military coup in Türkiye, is the central organization controlling all higher education institutions. YÖK maintains its determining role in higher education institutions with the decisions it makes, the reports

it publishes, the strategies it determines, and the policies it proposes. Therefore, the reports prepared by the Council of Higher Education to analyze the situation of higher education institutions in Türkiye should be seen as primary sources. It is possible to make discourse analyses on structuring higher education through these reports. Prefaces in these reports, on the other hand, provide content that presents the framework of the report, reveals the context in which it is written, gives clues about the final purpose of the report, and provides an understanding of the actors involved in the writing of the report. Prefaces which serve as an introduction to written sources such as books, reports, etc., are the sections that contain information about the purpose and the scope of the written sources (Cambridge Dictionary, 2023; Dictionary, 2023). The preface section gives information about the background of the written source, reveals its context, sets the line of thought, and gives clues about the areas it does not contain (Vocabulary, 2023). In addition, a preface provides content about the sources of inspiration that played a role in creating the work (Osworth, 2017). In short, prefaces are part of the written work that plays an important role in expressing its style, genre, and discourse (Gómez, 2003).

Laying out the background of each text

International organizations such as the OECD and the World Bank transform higher education systems into a tool of globalization with the discourse and action pressure they create on economic, social, and cultural fields (Dirlik, 2012). Globally emerging elements such as ranking systems, standardization impositions of accreditation organizations, international research collaborations, student and academic mobility are

Table 1: CDA Stages

Stage of analysis	Explanation
Selection of discourse	The effect of globalization discourse on higher education processes
Determination and preparation of data sources	Prefaces in the reports on higher education structuring
Laying out the background of each text	Tracing the changes in higher education in the context of globalization in texts. Analyzing texts in the context of globalization in historical and social dimensions. Analyzing who is the target audience and which audience are not included in the texts. To reveal the style, the general tendency and genre of the texts are analyzed.
Coding texts and determining themes	Open, axial and selective coding was used in the analysis of the texts together and separately.
Analyzing external relations in texts on the basis of interdiscursivity	Analyzing the relationships between texts and the social context that exists on the axis of higher education. Examination of the relationship between higher education practices and the arguments of the texts.
Analyzing internal relationships in texts	Examining the basic expressions, words, metaphors, sentence syntax in the texts and thus: (1) Examination of the goals of higher education expressed in the texts. (2) Determining the roles and responsibilities emphasized in the texts. (3) Examining the actors in the texts and their positions in the social field. (4) The position of the owner of the text.
Interpretation of the data	Discussion and interpretation of higher education on the basis of globalization in the context of internal and external relations through the themes and codes laid out from text analysis

bringing higher education systems closer to each other (Jakobs, 2020). Higher education institutions that “reified” with the effect of globalization eventually try to overcome this state of reification by taking the path of internationalization. Considering the relationship between globalization and internationalization, in Altbach’s (2004) statement, internationalization includes certain programs and policies applied to higher education institutions and governments to deal with globalization. In other words, internationalization acts as a protective shield as a grid against globalization. In the impossibility of completely excluding global influence, internationalization is a lifeline attached to the desire to soften harsh interventions.

In this framework, the expectation of achieving international norms and convergence, which is not explicitly stated in the discourses of national or international higher education reports, gains importance. Critically analyzing these discourses will reveal the invisible goals in the background. For this reason, the texts and discourses were examined in line with their conceptual background and evaluated with a critical attitude that seeks globalization.

Coding Texts

Open, axial, and selective coding was used to analyze the texts together and separately. The methodological structure in which open coding, axial coding, and selective coding analyses are used together is based on the Grounded Theory Methodology developed by Strauss and Glaser (1967). Using these analysis methods together enables the researcher to examine the documents deeply. In the current study, firstly, with open coding, the data accessed in documents were analyzed by dividing them into separate parts. For this purpose, the examined preface texts are handled independently. The axial coding stage was initiated by establishing connections between the data obtained from individual text studies. In the next step, a selective coding analysis was conducted to determine the central categories.

Open Coding

In this section, the texts in the prefaces in the higher education reports, which are the data source of this study, are divided into small parts and analyzed analytically.

Sample-Study Group

The maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in selecting higher education reports or documents to be analyzed in the current study. In this sampling method, people, situations, documents, and events that are as different and diverse from each other as possible are included in the research within the framework of the phenomenon being studied and the related purpose and thus, common patterns from different aspects are revealed (Baltacı, 2018; Grix, 2010). At the same time, this method aims to reveal the common meanings shared between various situations, and different aspects of the problem are included in the research (Marczyk et al., 2005). In this context, four higher education reports covering different national (YÖK and FICCI-EY) and international (OECD and Eurydice) samples were included in the

current study in order to ensure document diversity within the framework of the phenomenon being researched.

In addition to the reports of international organizations such as OECD and Eurydice, national examples such as Türkiye and India were also included in the discourse analysis conducted in this direction. Indeed, as Erdem (2012) points out, in recent years, Turkish higher education has been moving in a competitive direction, trying to comply with international criteria and norms (accreditation, rankings, etc.), focusing on quality and efficiency, and taking into account the expectations and demands of the business world. At the same time, according to Erdem, the share allocated to Turkish universities from the central budget is gradually decreasing. A process based on the market economy is being imposed on higher education so that universities can create and find their resources. In addition, Erdem argues that the impact of some global student and faculty exchange programs (Erasmus, etc.) is encouraging a “similar” university and individual structure. This is also reflected in reports written by various official organizations, such as the Foreign Economic Relations Board in 2013, the Ministry of Development in 2015, and the Council of Higher Education in 2014 and 2016, which address and promote the internationalization of higher education in Türkiye (Presidency of the Interuniversity Council of the Republic of Türkiye, 2016).

The situation in higher education in India, a developing country like Türkiye, is similar to that in Türkiye. Adithan and Creese (2010) emphasized the need for higher education in India to adapt to the global knowledge economy, to support the private sector, to internationalize equivalence and degrees, to organize programs according to international quality standards, to develop international cultural understanding and to gain a global dimension in teaching-learning approaches. Rao (2018), on the other hand, in his research conducted in India, justifies globalization in higher education based on being a knowledge society. However, Rao states that globalization may have some negativities for developing countries such as India and that students with low socio-economic status, especially in terms of access to technological tools, will be disadvantaged, and this will cause frustration and unemployment. Hazra (2018) emphasized the importance of global connectivity, interdependence, and integration by stating that globalization has increased the demand for higher education in India. Again, while Hazra states that globalization in higher education has enabled India to open up to the global market, he also admits that traditional values have weakened, the distance between rich and poor has increased, and education has become commercialized and commodified.

Findings

This section presents the findings obtained from the critical discourse analysis carried out over the discourses in the Türkiye-YÖK, OECD, Eurydice, and India-FICCI-EY reports.

The Türkiye-YÖK Report

The first of the analyzed prefaces belongs to the report titled “New Projects in Higher Education, Specialization and Mission

Differentiation in Higher Education” (YÖK, 2020). In open coding, codes were created by analyzing the paragraphs, sentences, words, and grammatical structures (tenses, subjects, verbs, objects) that make up the sentences in the preface of this document. Examples of how the codes obtained from the analyses and shown in Table 1 are reached are as follows:

Example 1: The sentence in the report: “...In today’s world, as a result of the globalization process, higher education institutions show significant changes and developments within the framework of their missions, functions, new strategies, and cooperation models ... Innovation systems of development, competition, strong leading countries in the 21st century: resilient, strong economies, dynamic companies ...”

When this sentence is examined in terms of content, meaning, and structure, it is seen that the present tense is emphasized based on the expressions of the 21st century and today’s world. Words such as “innovation, mission, function, strategy, cooperation models” are market-based arguments frequently used by commercial organizations. In addition, conditional statements such as “as a result of the globalization process... significant changes and developments” can be interpreted as “changes occurring from outside towards inside”. A code called “the objectification of higher education institutions” was created in this connection.

Example 2: The sentence in the report: “...We contribute to the targets of Türkiye for 2023 with projects to strengthen the role of universities in regional development and to identify research universities...”

In this sentence, the emphasis on the future time was made with 2023. When the whole sentence is analyzed, it is seen that the phrase “We contribute to the targets of ...”, which indicates “expectation,” is included. In addition, the phrase “...strengthen the role of universities in regional development...” indicates that universities are positioned in line with market expectations and targets.

Example 3: “...We too carry out many projects in Türkiye for the balanced execution of the trio of national research, higher education and innovation systems, and most importantly, for well-trained human resources ...”

“Too” used as a conjunction in the expression “We too” gives the meaning of a priori conditioning. When this conjunction is considered within the integrity of the sentence, it indicates an addition in terms of higher education institutions. Based on this finding, the “acting with extrinsic motivation” code was generated. Statements such as “innovation systems, well-trained human resources” are examples of market argumentation.

OECD Report

The second of the analyzed prefaces is the report “State of Higher Education: A Year in the Covid-19 Pandemic” (OECD, 2021). In open coding, codes were created by analyzing the paragraphs, sentences, words, grammatical structures (tenses, subjects, verbs, objects) that make up the sentences in the preface of this document. Examples of how the codes obtained

from the analyses and shown in Table 1 are reached are as follows:

Example 4: The sentence in the report: “...however, it may be helpful to look at how other education systems are responding to similar challenges.” In this sentence, there is a reference to finding a solution similar to the practices of other education systems for the existing problem.

Example 5: The sentence in the report: “New policy measures and institutional choices for a more innovative handling of the provisions imposed in terms of the traditional student structure.... is necessary.” This sentence refers to the compulsion of the conditions of the time, which is created by the exclusion of the “traditional” and the inclusion of “innovative”.

Example 6: The sentence in the report: “Students hoping to regain skills or improve their skills ... may choose to acquire skills required in the labor market flexibly and cost-effectively by moving towards faster and more flexible alternatives to academic degrees.” In this sentence, the phenomenon of “labor market” is emphasized. The sentence refers to the student profile that is suitable for the qualifications required by the current market environment.

Example 7: The sentence in the report: “Australian universities that enroll large numbers of Chinese students are expected to lose between \$2 billion and \$3 billion in tuition fees from international students.” This sentence it shows that the concept of “international student” is handled in a way that goes beyond education and training concerns and is seen as a phenomenon that cannot meet market expectations. At the same time, it gives clues that the phenomenon of “international student”, which is an important tool for the structuring of global education, is handled more in line with the aim of global capital.

Example 8: The sentence in the report: “Digital technologies make ‘virtual internationalization’ possible, although it is a less attractive option for higher education students than face-to-face learning.” This sentence emphasizes that digital technologies used in the field of education are used as a tool to create a common understanding within the framework of higher education.

Example 9: The sentence in the report: “But it will require higher education institutions to dedicate themselves to the development of next-generation learning environments ...” In this sentence, a “common” framework defined as “next generation learning environments” has been presented, and it is recommended that students act in line with the boundaries of this framework.

European Commission - Eurydice Report

The third of the prefaces analyzed belongs to the report titled “European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020). In open coding, codes were created by analyzing the paragraphs, sentences, words, and grammatical structures (tenses, subjects, verbs, objects) that make up the sentences in the preface of this document. Examples of how the codes

obtained from the analyses and shown in Table 1 are reached are as follows:

Example 10: The sentence in the report: "...demonstrated that we are much stronger together when we work together for a greener, more digital and more resilient society. But this requires a higher level of shared ambition and commitment." In this sentence, emphasis is placed on partnership and common commitment in various issues. This situation contains risks that will force the higher education field to develop a common framework and goal, resulting in identity erosion.

Example 11. The sentence in the report: "This edition of the Bologna Process Implementation Report demonstrates two decades of significant progress when it comes to mobility, quality assurance and recognition." In this sentence, there is a particular emphasis on the concepts of "quality assurance and recognition." Given that the quality is evaluated by considering various international standards in terms of higher education institutions, the provision of recognition in this way paves the way for externally supervised standardization and leads to homogeneous structures.

Example 12. The sentence in the report: "Practices work better when higher education systems take into account the experiences of other countries." In this sentence, emphasis is placed on the experiences of other countries, and higher education systems are directed towards common experiences that are considered useful in their implementation processes.

Example 13. The sentence in the report: "...to improve the implementation of Bologna's key commitments following the last Bologna Ministerial Conference in Paris." In this sentence, the concept of "key commitments" emphasizes homogeneous practices that must be fulfilled for higher education institutions and draws attention to externally determined mandatory rules.

Example 14. The sentence in the report: "To ensure that European cooperation fulfills its full potential, we need to set new ambitious priorities for action at the next Bologna Ministerial Conference in November 2020." In this sentence, emphasis is placed on the determination of "new priorities," and the idea of putting forward priorities that will provide a higher identity for higher education institutions comes to the fore.

Example 15. The sentence in the report: "The proposed initiatives will develop through EU policies and programs an inclusive, innovative, interconnected and digitally crafted higher education system that contributes significantly to the European Green Deal and the United Nations' Sustainable Development goals." In this sentence, emphasis is put on the establishment of a "higher education system" determined for higher education institutions, and it is aimed to systematize the target higher education institutions, the structural framework of which is tried to be shaped.

Example 16. The sentence in the report: "European University alliances supported by Erasmus+ and Horizon Europe programs will act as role models through more flexible and modular learning paths." In this sentence, the concepts of "alliance" and "role modeling" emphasize the necessity of eliminating differ-

ences in higher education through a higher level orientation within the framework of common goals, and at the same time, emphasize the orientation of comparing other institutions to the "best one" in terms of being a role model.

Example 17. The sentence in the report: "I want the European Higher Education Area to inspire and support other member countries to take advantage of a similar path." In this sentence, it is emphasized that a structured higher education system constitutes a regulatory example in terms of method, and attention is drawn to the inspiring feature of this "exemplary" construction in terms of simulating the basic dynamics of institutions.

India-FICCI-EY Report

The fourth of the analyzed prefaces is the "Higher Education in India: Vision 2040 " report (FICCI-EY, 2021). In open coding, codes were created by analyzing the paragraphs, sentences, words, grammatical structures (tenses, subjects, verbs, objects) that make up the sentences in the preface of this document. Examples of how the codes obtained from the analyses and shown in Table 1 are reached are as follows:

Example 18. The sentence in the report: "We don't need knowledge, but we need skills, attitudes, and values to shape and develop the future for a stronger global citizenship." In this sentence, the concept of "global citizenship" is emphasized in terms of future vision, and attention is drawn to developing common values, attitudes, and skills in this direction.

Example 19. The sentence in the report: "The pressures faced by individuals, institutions, and societies in this crisis are accelerating the Fourth Industrial Revolution, blurring the boundaries between the physical and digital worlds." This sentence emphasizes the global pressure that organizations face and draws attention to the fact that this pressure imposes social, economic, and technological changes. At the same time, with the concept of "blurring the boundaries," a direct reference is made to globalization.

Example 20. The sentence in the report: "The new age requires individuals to be comfortable with technology, uncertainty, and unpredictable risks." In this sentence, the concept of "new age" is emphasized, and a global perspective and period are indicated in which the changes required by this age affect all people and societies.

Example 21. The sentence in the report is: "Scientific and technological developments are transforming the world, and these changes also affect education systems and processes." In this sentence, a common change is emphasized within the framework of the concept of "world," it is pointed out that this change leads to a necessary transformation in education systems.

Example 22. The sentence in the report: "The report brought together learnings, documented cases, and best practices from the global higher education ecosystem." In this sentence, the concept of "global higher education ecosystem" is emphasized and it is noted that higher education institutions with different

cultural codes are brought together around the concept of “ecosystem” and that belongingness to a new supra-identity has been achieved.

Example 23. The sentence in the report: “We hope that the speeches made at the 16th FICCI Higher Education Summit 2021 will provide governments, industry, universities, and other stakeholders with the right perspective to adapt to the rapidly changing world and develop appropriate strategies to manage this change effectively.” The concept of “adapting to a changing world” in this sentence draws attention and it is recommended to fulfill the requirements of this adaptation. In this way, the existence and necessity of a perspective whose framework has been determined for making a change common is emphasized.

Example 24. The sentence in the report: “In 2020, the higher education ecosystem underwent a dramatic and undeniable change.” The concept of “ecosystem” in this sentence emphasizes a common structure whose framework has been determined.

Example 25. The sentence in the report: “All higher education institutions have had to accept the increase in digital tools and

technology platforms that are restructuring not only academic aspects but also experiential and administrative functions.” The phenomenon of “acceptance” in this sentence refers to a situation that requires the acceptance of external stimuli for change affecting higher education institutions.

Example 26. The sentence in the report: “This pandemic has triggered the transformation of the higher education sector and accelerated the transition to Education 4.0, a technologically supported, student-centered model that supports flexible learning paths and focuses on the knowledge and skills needs of the sector.” In this sentence, an emphasis is placed on an idea that includes a “generalization” regarding the transformation of higher education by the pandemic, and an orientation towards a goal conceptualized as “Education 4.0” is provided. This orientation encourages adaptation to this framework determined for all societies and institutions and efforts to reach the global “structured ideals” put forward.

The codes shown in the examples derived from the examination of the prefaces and introductory texts of various higher education reports and reached in line with the findings are shown in Table 2;

Table 2: Globalization-Related Codes Derived from the Prefaces and Introductory Texts of the Reports Analysed

Country/ Institution	Report	Codes
European Commission-Eurydice Report	<i>The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report.</i> (European Commission, 2020).	<ul style="list-style-type: none"> • Commitment to common goals • Standardization • Orientation towards common experiences • Creating a profile suitable for the market • Imposition of the structured system • Higher positioning through alliances • Creating a role model
OECD Report	<i>The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic Report</i> (OECD, 2021).	<ul style="list-style-type: none"> • Similar solutions • Exclusion of traditional attitudes • Creating a profile suitable for the market • Global capital expectations • Fetishization of digital technologies • Commonization of learning environments • Prioritizing the current state
Indian-FICCI-EY Report	<i>Higher Education in India: Vision 2040</i> (FICCI-EY, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Developing shared values and attitudes • Prioritizing external demands • Pressure of change • Emphasis on the new era • Creating an ecosystem • The tendency to create harmony / similarity • Accepting change • Structured ideals
Türkiye-YÖK Report	<i>New Projects in Higher Education, Specialization and Mission Differentiation in Higher Education</i> (YÖK, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Prioritizing globalization • Market argumentation • Prioritizing external demands • Objectification of academics • Objectification of higher education institutions • Extrinsic motivation • Emphasis on quantitative measurement • Prioritizing the current state

Axial coding

Based on the relationships between open coding and the codes found, categories were created using axial coding. At this stage, the codes created in open coding were divided into categories based on the connections between them through phenomenology. As stated by Corbin and Strauss (1996), this stage aims to identify categories by discovering connections over phenomena. While creating the categories, it is acted upon a main idea. The categories obtained within the framework of axial coding are given in Table 3 below.

As a result of examining and analyzing the codes obtained from open coding through axial coding in terms of context, meaning,

and factual relations, the categories of (1) objectification, (2) market-centeredness, (3) homogenization tendency, (4) formation from outside towards inside, and (5) formation from top towards bottom emerged.

When the common points of the categories formed as a result of axial coding are examined, it can be said that there is a connection based on isomorphism. The basis of this connection in the context of isomorphism is the similarity of discourse in the analyzed reports. As stated by DiMaggio & Powell, (1983), this concept is used to explain the situation in which organizations that are established and operate within the framework of the same objectives on an institutional basis are forced to become homogeneous and similar. The expression of similar

Table 3: Categories Resulting From Axial Coding

Open Coding Codes	Axial Coding Categories / Sub-categories
<ul style="list-style-type: none"> • Commitment to common goals • Standardization • Orientation towards common experiences • Creating a profile suitable for the market • Imposition of the structured system • Higher positioning through alliances • Creating a role model • Similar solutions • Exclusion of traditional attitudes • Creating a profile suitable for the market • Global capital expectations • Fetishization of digital technologies • Commonization of learning environments • Prioritizing the current state • Developing shared values and attitudes • Prioritizing external demands • Pressure of change • Emphasis on the new era • Creating an ecosystem • The tendency to create harmony / similarity. • Accepting change • Structured ideals • Prioritizing globalization • Market argumentation • Prioritizing external demands • Objectification of academics • Objectification of higher education institutions • Extrinsic motivation • Emphasis on quantitative measurement • Prioritizing the current state 	Objectification
	<ul style="list-style-type: none"> • Objectification of higher education institutions • Prioritizing structured ideals • Emphasis on quantitative measurement • Objectification of academics • Fetishization of digital technologies
	Acting in a Market-Centred Way
	<ul style="list-style-type: none"> • Prioritizing globalization • Creating a profile suitable for the market • Exclusion of traditional attitudes • Creating a profile suitable for the market • Global capital expectations • Emphasis on the new era • Market argumentation
	Formation from Outside towards Inside
<ul style="list-style-type: none"> • Extrinsic motivation • The tendency to create harmony / similarity. • Accepting change • Prioritizing external demands • Pressure of change • Accepting change 	
Tendency for Homogenization [Similarity]	
<ul style="list-style-type: none"> • Commitment to common goals • Standardization • Orientation towards common experiences • Similar solutions • Commonization of learning environments • Developing shared values and attitudes 	
Formation from Top to Bottom	
<ul style="list-style-type: none"> • Higher positioning through alliances • Creating a role model • Imposition of the structured system • Creating an ecosystem 	

goals, emphasis on standardization, and homogenization of solution proposals in the examined documents are clues to the tendency for homogenization. Another issue that strengthens the isomorphism-based discourse is that institutional structures are formed from the outside towards the inside, not from the inside towards the outside. Meyer & Rowan (2006) explain this situation because theories prioritize other institutions in determining what they will change in structuring themselves, what they will protect, and how they will overcome potential problems. Similarly, at the higher education level, the state of being from the outside towards the inside, manifests itself in the way of trying to move forward by imitating the institutions that have more experience and are well-established (Cardona, Pardo & Dasi, 2020), objectifies the institutions that imitate. The market creates the conditions that lead to objectification. Higher education institutions that focus on the external to meet the market's demands adopt a discourse that is shaped according to global capital expectations, as the current study revealed. The university, which has no choice other than acting with the arguments of the market, has the illusion that it will meet its financial and human resource expectations by emulating market structures. Higher education institutions embark on a trend that hopes to ensure success by becoming "adapted" by imitating other institutions to attract increased resources (Fay & Zavattaro, 2016). This harmonious isomorphism orientation, a kind of emulation, can also emerge by being stuck in a hierarchical field. The discourse contents in the current study reveal this state of being stuck. Orientation to role models, structured, standardized, and certain areas with specific rules and being under the influence of powerful stakeholders explain this hierarchical structuring tendency and tendency to form from top to bottom at the discourse level. DiMaggio & Powell (1983) explain this situation, which is the compelling aspect of isomorphism, with normative and coercive isomorphism, which manifest themselves with the laws, rules, market

priorities, and accreditation practices of institutions competing with each other for legitimacy.

Ultimately, it would not be wrong to say that emulative coercive or normative isomorphism tendencies are the intersection point of the codes in the current study. The intersection point in the discourses of the analyzed reports is the tendency toward isomorphism.

DISCUSSION

This study presented a CDA analytical framework and presented the results of an analysis of the academic dispute about the effects of globalization on higher education using critical discourse analysis. The study seeks answers to the following questions: How are discourses on globalization presented in the reports of various institutions in higher education? What recommendations and implications can we learn from these reports?

The general conclusion of the documents analyzed in this study is that there is a tendency towards homogenization among higher education structures and institutions, even in different geographical and socio-economic contexts. The desire for change in higher education institutions is based on the motivation to keep pace with environmental changes and to meet incoming demands. Cardona, Pardo, & Dasi (2020), referring to the practices that organizations adopt to respond to the pressures of the internal and external environment, reveal through their research that they tend to imitate the behavioral norms of other actors in the field who face similar situations. This behavior leads to a process of homogenization in organizations, defined as institutional isomorphism. The homogenization tendency at this point manifests itself normatively at the collegial level and mimetically between institutions.

In this study, national and international reports that reflect the globalization of higher education were examined and subjected to discourse analysis. Open coding, axial coding, and selective coding were carried out by examining the Türkiye-YÖK Report at the national level, OECD and EU Eurydice reports at the international level, and the Indian FICCI-EY report, which bears similarities with the Turkish Higher Education system.

As a result of open coding, a total of twenty-nine codes were obtained. As revealed by the axial codes, it can be said that the tendency of "objectification," "market-centered acting," "formation from outside towards inside," "homogenization," and "formation from the top towards the bottom" was observed.

Objectification means that everything (including people) is manipulated and treated as an object, raw material, or resource to be used (Gur & Wiley, 2007). In this definition, objectification in higher education refers to shaping educational processes and outputs in a pre-ordered way according to external demand with a reductionist approach. The findings obtained in the category of the objectification of higher education institutions in the current study, prioritizing structured ideals, emphasizing quantitative measurement, objectifying academics, and fetishizing digital technologies, are consistent with the explanation made by Gur and Wiley (2007) stating that educational

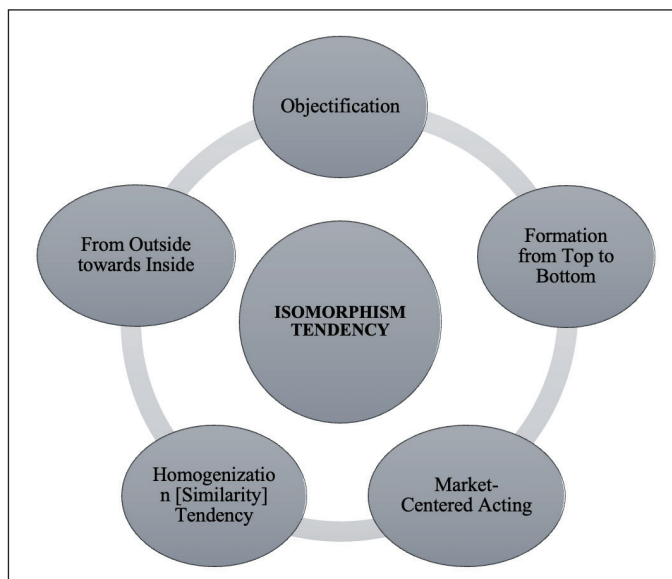


Figure 1: Selective code outlook.

processes are commodified by external manipulation, and thus they are objectified. One of the areas where objectification is most typical is the transformation in information processes. As Mandre et al. (2021) argue, objectification occurs when there is insufficient resistance to exogenous isomorphic pressures. This inability to resist isomorphic pressure also erodes the capacity of institutions to self-organize. Kauppi (2018) explains this transformation observed with the effect of globalization by framing higher education processes with quantitative measurement through knowledge. This measurement is more about the integration of technologies related to the reproduction, transfer, and teaching of knowledge through external interventions in higher education (Guzman-Valenzuela, 2017; Taşçı & Çelebi, 2020). Non-traditional players such as international organizations, regional organizations, accreditation bodies, and other nation-states shape higher education policy content and production processes in global contexts through the activities of international organizations with the argument of technological integration (Shahjahan, 2012). The interventions of these supranational actors in transforming higher education are based on a market-centered restructuring. At this point, we face another theme of the discourse analysis in this study: the marketization of higher education.

In the theme of marketization, with the prioritization of globalization, it is seen that excluding traditional attitudes, creating a profile suitable for the market, global capital expectations, new era emphasis, and market argumentation come to the fore. Market argumentation manifests itself with the “new institutionalism” perspective, which forces universities to restructure at all levels, such as the increasing globalization of education, the increasing emphasis on education markets and school choice, and the rise of accountability systems (Meyer, & Rowan, 2012). As Brown (2014) argues, one of the main consequences of neoliberal policies is the corporatization and marketization of higher education based on the premise that the market can be the primary source of cultural logic and value and replace the democratic state. Considering that the discourse of marketization in higher education is increasing (Hemsley-Brown & Oplatka 2010; Maringe & Gibbs, 2009; Marginson, 1999; Taşçı, 2021), it is possible to say that many studies on higher education support this. For example, studies on the global marketization of higher education are among them (Kwong, 2000).

In their new position requiring them to act market-centered, universities have been drawn into the triple helix, the new institutionalism established with the market and the state, which has manifestations like entrepreneurial universities. As stated by Etzkowitz (2002), in this triple helix, the market, the state, and the university have entered into a new interaction. This new interaction can produce a context in which each actor can assume the role of the other and is likely to transform into the other (Al-Haija & Mahamid, 2021). As stated by Olsen, positioning and transforming, according to the other, is the instrumentalization of universities by making them open to intervention and restructuring through various contracts with arguments such as performance management, prioritizing stakeholder

demands, and generating economic value. This situation, as revealed by the findings obtained from the discourse analyses in the current study, creates a state of “formation from outside towards inside” for the university.

In the formation category from outside towards inside, the focus is on extrinsic motivation, the tendency to adapt/be similar, accepting change, prioritizing external demands, and pressure to change. Formation from the outside towards the inside includes shaping institutional processes, academics, and students according to external demands. This state of formation from outside towards inside, which transforms universities at the institutional level, academics, and students at the individual level into economic entities, erodes the function and intellectual mission of the university, causing them to lose their natural ways and distracting them from serving their main goals, namely, their students and members to become citizens of a country. (Al-Haija & Mahamid, 2021). Transformation according to external demands, a compelling process, puts pressure on the university from an institutional point of view, compresses time, and leaves the university with the delusion of extinction when it is not obeyed. To cope with this delusion while shaping their processes, universities, in the words of Ordorika and Lloyd (2015), immerse themselves in the current hegemonic discourses and thoughts produced by globalization. At this point, universities that try to manage the process of restructuring themselves with the effect of hegemonic discourse tend to homogenize, as revealed in the current study.

In the context of homogenization, the arguments of commitment to common goals, standardization, orientation to common experiences, homogeneous solutions, making learning environments common, and developing common values and attitudes come to the fore. These arguments turn into an element of pressure on universities. Homogenization also leads to the emergence of a hierarchical structure among higher education institutions in that a hierarchical sequence that creates different clusters exhibiting similar structures shows itself. It is possible to see this situation clearly in university rankings made worldwide according to various criteria. In the World University Rankings made by Times Higher Education-THE- (2022), the universities that make up the first clusters and the universities that make up the other clusters do not change the cluster they are in, even if they move up or down within the cluster they are in. The tendency of universities towards a formation from outside to inside plays a role in this clustering. Ordorik and Lloyd (2015) explain this situation, as it can be observed in the process of revealing any hierarchical sequence, by stating that the determinant of the principles of the ranking process is the external reality.

Ultimately, what emerged in the current study is that the categories of homogenization, formation from outside towards inside, market-centeredness, and objectification indicate an isomorphic trend in which universities are becoming similar in a negative context. The idea of pressure to change in higher education is indicative that it comes from institutional theory, which emphasizes the isomorphism process, in which institutions adopt similar procedures to gain legitimacy due to

coercive pressures (DiMaggio & Powell, 1983). Therefore, the pressure for change in higher education worldwide is evident, given the impact of competing pressures from the government, the academic community, and the market. Competition causes higher education institutions to become more similar (Zha, 2009). On this axis, how the countries interpret the competition comes to the fore, and isomorphism better explains this homogenization in higher education.

CONCLUSION

This study presented an analytical framework by examining the globalization of higher education through CDA. In this respect, this study aims to convey the reflections of global policies that shape higher education with CDA. These findings show that the common point of the reports is that they reveal common concerns. However, this study has several limitations. Examining only a few reports in the study is among the limitations. Another limitation is the inadequacy of the studies on this subject, which made the study's analysis process difficult.

In this study, it can be said that the effects of globalization on higher education at the national and international levels were subjected to CDA and shaped by different discourses in higher education institutions, and even standardization efforts became widespread worldwide. As universities become more market-oriented, they become a central node of global capitalism (Etzkowitz et al., 1998). At this point, the actors affecting higher education need to create these policies in the context of their own culture and needs while creating this context. Turning the effects of globalization into positive higher education policies seems beneficial only in these conditions. As expressed by Shahjahan (2015), what is needed is to "slow down". Slowing down is about focusing on building relationships, not about getting stuck with products, but about accepting and allowing uncertainty and being at peace, free from results-oriented fetish manipulation.

REFERENCES

- Abu Al-Haija, Y., & Mahamid, H. (2021) Trends in higher education under neoliberalism: Between traditional education and the culture of globalization. *Educational Research and Reviews*, 16(2), 16-26. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.4101>
- Adithan, M., & Creese, R. (2010). *Globalization of higher education: A case study from India*. American Society for Engineering Education. Retrieved from <https://peer.asee.org/globalization-of-higher-education-a-case-study-from-india>
- Albrow, M., & King, E. (1990). *Globalization, knowledge and society*. Sage Publications.
- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3-25. <https://doi.org/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>
- Bakioğlu, A. B., & Keser, S. (2019). Küreselleşmenin yükseköğretime paradoksal etkilerinin analizi [Analysis of the paradoxical effects of globalization on higher education]. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 8-19. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/740941>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme [A conceptual review on sampling methods and sample size issues in qualitative research]. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/497090>
- Bauman, Z. (2006). *Luquid modernity*. Polity Press.
- Beck, K. (2012). Globalization/s: Reproduction and resistance in the internationalization of higher education. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 35(3), 133-148. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1077/1331>
- Brown, R. (2014). The marketization of higher education: Issues and ironies. *New Vistas*, 1(1), 4-9. Retrieved from <https://repository.uwl.ac.uk/id/eprint/3065/>
- Cambridge Dictionary (2023). *Preface*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/preface>
- Cardona, L., Pardo, M., & Dasi, A. (2020). The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 61-73. Retrieved from <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/639/pdf>
- Carnoy, M. (2005). *Globalization, educational trends and the open society*. Open Society Institute. Retrieved from https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/7fab0f35-4f84-4ed7-82d6-ee2346b7c142/carnoy_english.pdf
- Coglianesi, C. (2000). *Globalization and the design of international institutions*. Penn Carey Law: Legal Scholarship Repository All Faculty Scholarship. Retrieved from https://scholarship.law.upenn.edu/faculty_scholarship/1549
- Congressional Research Service (2002). *Developing countries: Definitions, concepts and comparisons*. CRS Report for Congress. Retrieved from https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc822497/m2/1/high_res_d/RL31662_2002Dec06.pdf
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1996). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Dictionary (2023). *Preface*. Retrieved from <https://www.dictionary.com/browse/preface>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron cage revisited: Institutional isomorphism and collectiverationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dirlik, A. (2012). *Küreselleşmenin Sonu mu?* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Erdem, A. R. (2012). Küreselleşme: Türk yükseköğretimine etkisi [Globalization: Its impact on Turkish higher education]. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 109-117. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/598612>
- Etzkowitz, H., Webster, A., & Healey, P. (1998). *Capitalizing knowledge: New intersections of industry and academia*. State University of New York (SUNY) Press
- Etzkowitz, H. (2002). *The triple helix of university - industry - government implications for policy and evaluation*. Retrieved from https://www.donorth.co/appurtenancy/pdfs/etzkowitz_triple_helix.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak & M. Meyer (eds). *Methods in critical discourse analysis* (pp. 121-138). London: Sage.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. Routledge.
- Fay, D. L., & Zavattaro, S. M. (2016). Branding and isomorphism: The case of higher education. *Public Administration Review*, 76(5), 805–815. <https://doi.org/10.1111/puar.12626>
- FICCI-EY (2021). *Higher education in India: Vision 2040 Report*. India: Ernst & Young LLP. Retrieved from <https://www.ficci-hes.com/pdf/2021/eyreport.pdf>
- Foucault, M. (2011). Özne ve iktidar [Subject and power] (Çev. Ergüden, I., & Akinhay, O.). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2015). *Eleştiri nedir? Kendilik kültürü* [What is criticism? Self culture](Çev. M. Erşen). Ayrıntı Yayınları.
- Friedman, T. (2007). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. Picador.
- Geerlings, L. R. C., & Lundberg, A. (2018). Global discourses and power/knowledge: Theoretical reflections on futures of higher education during the rise of Asia. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 229–240. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1460259>
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gonzalez, B. (2016). *Globalization: Economic, Political and Social Issues*. Hauppauge, N.Y. Nova Science Publishers.
- Gómez, M. B. C. (2003). The preface as a genre in english translations in the 17th century. *Estudios Humanísticos (Filología)*, (25), 185–196. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i25.2697>
- Gur, B. S., & Wiley, D. A. (2007). Instructional technology and objectification. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 33(3), 1-23. <https://doi.org/10.21432/T2PW2X>
- Guzman-Valenzuela, C.(2017). Universities, knowledge and pedagogical configurations: Glimpsing the complex university. *Educational Philosophy and Theory* 50 (1):5-17 <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1313717>.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Hampson-Jones, N. (2023). *Higher education and standardization: Knowledge management between generations*. Bsi Education White Paper for Education. Retrieved from <https://unece.org/DAM/trade/wp6/AreasOfWork/EducationOnStandardization/BSI-AcademicWhitepaper.pdf>
- Hardt, M., & Negri, A. (2015). İmparatorluk [Empire] (Yılmaz, A. Çev.) Ayrıntı Yayınları.
- Hazra, M. (2018). Impact of globalization on higher education in India: Key Challenges and issues. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 5(5), 941-945. Retrieved from <https://www.jetir.org/papers/JETIR1805346.pdf>
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2010). The globalization and marketization of higher education: Some insights from the standpoint of institutional theory. In Maringe, F., & Foskett, N. (Eds). *Globalization and internationalization in higher education*. Continuum Intl Pub Group.
- Jacobs, E. (2020). The homogenizing and diversifying effects of migration policy in the internationalization of higher education. *The International Journal of Higher Education Research*, 83(2), 339-355. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00658-4>
- Jodhka, S., & Newman, K. (2007). In the name of globalisation: Meritocracy, productivity and the hidden language of caste. *Economic and Political Weekly*, 42(41), 4125-4132. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40276546>
- Kauppi, K. (2018). The global ranking game: Narrowing academic excellence through numerical objectification. *Studies in Higher Education*, 43(10),1750-1762. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1520416>
- Kwong, J. (2000). Introduction: Marketisation and privatisation in education. *International Journal of Educational Development*, (20), 87-92. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00060-7](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00060-7)
- Mancini, J. A. (2012). *Globalization partnerships, modernization and future perspectives*. Nova Science Publishers, Inc.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons Inc.
- Mandre, J., Ntayi, J. M., Kabagambe, L. B., & Kagaari, J. (2021). Institutional isomorphism, self-organisation and the adoption of management controls. *Journal of Accounting and Management Information Systems*, 20(2), 332-364. . <https://doi.org/10.24818/jamis.2021.02007>
- Maringe, F., & Gibbs, P. (2009). *Marketing higher education: Theory and practice*. Open University Press.
- Maringe, F., & Foskett, N. (2010). *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspective*. Continuum International Publishing Group.
- Marginson, S. (1999). Introduction by Guest Editor: Education and the trend to markets. *Australian Journal of Education*, 43(3), 229–240. <https://doi.org/10.1177/000494419904300302>
- Marginson, S. (2022). What is global higher education? *Oxford Review of Education*, 48(4), 492-517. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2061438>
- Matei L. (2017). Three ideas of academic freedom. In Ignatieff, M. & Roch, S. (Eds.), *Academic Freedom: The global challenge*. Budapest: CEU Press.
- Meyer, H. D., & Rowan, B. (2006). *Institutional analysis and the study of education*. State University of New York Press
- Meyer, H. D., & Rowan, B. (2012). *The new institutionalism in education*. The State University of New York Press.
- Movius, L. (2010). Cultural globalisation and challenges to traditional communication theories. *Platform: Journal of Media and Communication*, 2(1), 6-18. Retrieved from https://platformjmc.com/wp-content/uploads/2015/04/platformvol2issue1_movius.pdf
- Mullat, D. R. (2018). A general critical discourse analysis framework for educational research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2), 116–142. <https://doi.org/10.1177/1932202X187582>
- Narmania, D., Chokheli, E., Kharkheli, M., Keshelashvili, G., Kikutadze, V., Gulua, E., Vardiashvili, N., Tofuria, B., & Gavardashvili, D. (2021). *TSU competitiveness assessment based on the research of university entrants' attitude*. Brussels: EUSER.
- Olsen, J. P. (2005). *The institutional dynamics of the European university*. Oslo University: Centre for European Studies. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1_2
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385-405. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2014.979247>

- Organization for Economic Development and Cooperation [OECD] (2020). *Resourcing higher education: Challenges, choices and consequences*. Oecd Library. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/sites/735e1f44_en/index.html?itemId=/content/publication/735e1f44-en
- Organization for Economic Development and Cooperation [OECD] (2021). *The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic Report*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/83c41957_en.pdf?expires=1714142686&id=id&accname=guest&checksum=4ED5662C5008655BB8F07A89BFAA4013
- Oswort, K. (2017). *What is a preface in a book?* DiggyPod. Retrieved from <https://www.diggypod.com/blog/preface/>
- Peters, M. (2010). Three forms of the knowledge economy: Learning, creativity and openness. *British Journal of Educational Studies*, 58(1), 67-88. <https://doi.org/10.1080/00071000903516452>
- Raaper, R., & Olssen, M. (2016). Mark Olssen on neoliberalisation of higher education and academic lives: An interview. *Policy Futures in Education*, 14(2), 147-163. <https://doi.org/10.1177/1478210315610992>
- Rao, R. (2018). *Globalization and higher education in India: An overview*. Paper presented in National Conference on Emerging Trends and Scope in Digital Banking, Cashless Economy & Innovations in Commerce and Modern Management & International Seminar on Global Economy: Opportunities and Challenges. India, 29-30 September, 2018.
- Ritzer, G. (2011). *Küreselleşme [Globalization]* (Çev: M. Pakdemir). Ayrıntı Yayınları.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. SAGE Publications.
- Seki, İ. (2013). *Bilgi ekonomisinde yeni yaklaşımlar [New approaches in the knowledge economy]*. Çanakkale: Beta Yayınları.
- Shahjahan, R.A. (2012) The roles of international organizations (IOs) in globalizing higher education policy. In Smart J., & Paulsen M. (eds). *Higher education: Handbook of Theory And Research* (pp.369-407). Springer.
- Shahjahan, R. A. (2015). Being 'Lazy' and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 488-501. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.880645>
- Shahnaz, A. (2022). Marketisation of higher education: A genre analysis of university prospectuses in Pakistan. *Higher Education Quarterly*, 76(6), 653– 670. <https://doi.org/10.1111/hequ.12334>
- Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: Yükseköğretimde yapay zekâ [A new paradigm in education: Artificial intelligence in higher education]. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 2346-2370. <https://doi.org/10.26466/opus.747634>
- Taşçı, G. (2021). The impact of COVID-19 on higher education: Rethinking internationalization behind the iceberg. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 522–536. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285811.pdf>
- The World Bank (2021). *Higher education*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#1>
- Times Higher Education-THE-(2022). World University Rankings 2022. Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking#!/page/0/length/-1/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Toker Kılıç, N. (2017). *Universitas*. Cumhuriyet Akademisi, (1), 2-3.
- Türkiye Cumhuriyeti Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı [Presidency of the Interuniversity Council of the Republic of Türkiye] (2016). *Türkiye'de yükseköğretim ve uluslararasılaşma*. Retrieved from https://cdn.hitit.edu.tr/hitit/files/23530_1610041532492.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: All means all*. Unesdoc. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- White, R. E., & Cooper, K. (2016). Globalization's promise: Different, like everyone else. Gonzalez, B. (eds.). In *Globalization: Economic, political and social issues* (1-18 pp.). Nova publisher.
- Williamson, J. (1998). *Globalization: The concept, causes, and consequences*. Peterson Institute for International Economics. Retrieved from <https://www.piie.com/commentary/speeches-papers/globalization-concept-causes-and-consequences>
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology*. London: Sage.
- Varghese, N. (2013). Globalization and higher education: Changing trends in cross border education. *Analytical Reports in International Education*, 5(5),7-20. Retrieved from <https://aried.info/index.php?journal=arie&page=article&op=download&path%5B%5D=31&path%5B%5D=30>
- Vocabulary (2023). *Preface*. Retrieved from <https://www.vocabulary.com/dictionary/preface>
- Young, M. (1961). *The rise of the meritocracy: An essay on education and society*. London: Thames and Hudson.
- Zha, Q. (2009). Diversification or homogenization in higher education: A global allomorphism perspective. *Higher Education in Europe*, 34(3), 459-479. <https://doi.org/10.1080/03797720903356628>

Turkish EFL Preparatory Class Students' Attitudes Towards Distance Education*

Türkiye Bağlamında İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*

Muhammet Ramazan EKİCİ, Çağla ATMACA

ABSTRACT

This study aimed to reveal Turkish EFL preparatory class students' attitudes towards distance education during COVID-19 pandemic with regard to some demographic variables. The participants were 300 students from an English preparatory class in Istanbul, and data were collected using a questionnaire. The gathered data were analyzed through descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, and Scheffe's Test. The findings demonstrated that the attitudes of students towards distance education were positive and there was a statistically significant difference between the students' attitudes and gender, age, English proficiency level, and computer possession. However, there was no statistically significant difference between their attitudes and Internet usage duration, previous distance education experience, and graduated high school types. In light of the findings, it is suggested that new teaching and testing materials should be adapted and hybrid learning settings could be employed to increase the quality and effectiveness of distance foreign language education in the future.

Keywords: Attitudes, Distance education, COVID-19 pandemic, Preparatory class students

ÖZ

Bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin COVID-19 salgını sırasında uzaktan eğitime yönelik tutumlarını bazı demografik değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul'da bir İngilizce hazırlık sınıfında okuyan 300 öğrenci katılmıştır ve veriler bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimleyici istatistik, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA ve Scheffe Testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve öğrencilerin tutumları ile cinsiyet, yaş, İngilizce dil seviyesi ve bilgisayara sahip olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ancak öğrenci tutumları ile internet kullanım süreleri, önceki uzaktan eğitim deneyimleri ve mezun olunan

Ekici M.R., & Atmaca Ç., (2024). Turkish EFL preparatory class students' attitudes towards distance education. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 162-176. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1276378>

*This study was adapted from the first author's master's thesis titled "Turkish EFL preparatory class students' and teachers' attitudes towards distance education" and published in 2021.

*Bu çalışma, ilk yazarın "Türkçe İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları" başlıklı yüksek lisans tezinden uyarlanmış ve 2021 yılında yayınlanmıştır.

Muhammet Ramazan EKİCİ

ORCID ID: 0000-0003-4606-0626

Erciyes University, School of Foreign Languages, Melikgazi, Kayseri, Türkiye
Erciyes Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Melikgazi, Kayseri, Türkiye

Çağla ATMACA (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7745-3839

Pamukkale University, Faculty of Education, English Language Education Program, Kınıklı, Denizli, Türkiye
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Kınıklı, Denizli, Türkiye
catmaca@pau.edu.tr

Received/Geliş Tarihi : 03.04.2023

Accepted/Kabul Tarihi: 25.06.2024



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

lise türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulgular ışığında, gelecekte uzaktan yabancı dil eğitiminin kalitesini ve etkililiğini artırmak için yeni öğretim ve değerlendirme materyallerinin uyarlanması ve hibrit öğrenme ortamlarının kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Tutumlar, Uzaktan eğitim, COVID-19 pandemisi, Hazırlık sınıfı öğrencileri

INTRODUCTION

The importance of reforming the educational environment through the integration of information technology has been a highlighted issue to better comply with the requirements of today's world (Yang, 2020). According to Desai, Hart, and Richards (2008), educational technology can provide the change and growth in learning settings, and impoundment of learning to physical limits of a classroom can be removed. In this vein, one of the present forms of education is distance education.

As a hot topic, distance education has been studied in different contexts, and environmental factors of classrooms affecting the attitudes of teachers and students have attracted the attention of many studies (Ağır, 2007; Azizah & Nugraha, 2021; Farooq & Javid, 2012; Peytcheva-Forsyth, Yovkova, & Aleksieva, 2018). In this sense, a number of studies have specifically focused on stakeholders' attitudes toward improving the quality and quantity of foreign language education (Çakır & Solak, 2015; Erarslan & Zehir Topkaya, 2017; Murphy, Rodriguez-Manzanares, & Barbour, 2011; Srichanyachon, 2013).

With the emergence of COVID-19 pandemic, distance education was not a choice, but an obligation. Thus, a number of studies have been conducted to reveal student and teacher opinions about distance education in different contexts such as Finland (Eela, 2020), Algeria (Benadla & Hadji, 2021), Vietnam (Tran, 2021) and Indonesia (Azizah & Nugraha, 2021). According to the results of these studies, the attitudes towards distance education differed among the participating students and teachers, and these inconclusive results paved the way for more research studies.

Similarly, the implementation of distance education aimed to continue educational activities during the pandemic in Türkiye. However, distance education was a new application for some students, and it was not easy for everyone to adapt to the new mode of instruction as distance education requires technological equipment such as computers and internet connections (Aslan, 2020) in addition to learner concentration and autonomy (Demir & Narlıkaya, 2020). These requirements, inconclusive research results, and the increasing importance of distance education imply that the attitudes of stakeholders need more research (Galloway, 2017). To this end, this study aims to answer the following research questions:

1. What are the attitudes of English preparatory class students towards distance English education during COVID-19 pandemic in Türkiye?
2. Is there a statistically significant difference between the students' demographic variables (gender, age, English

proficiency level, internet usage duration, computer possession, previous distance education experience and high school types) and attitudes towards distance English education during COVID-19 pandemic in Türkiye?

Review of Literature

Using technology in foreign language classrooms plays an important role in interacting with today's digital natives and offers some benefits. To illustrate, using digital content and technology such as computers, mobile phones, and the Internet in the learning process is considered an alternative to traditional learning environments and prepares the appropriate ground for changing existing methods (Morozova, Byzina, Trostina, & Godina, 2020). Also, it can promote positive student attitudes in educational settings (Kaid Mohammed Ali & Rashad Ali Bin-Hady, 2019; Metruk, 2020).

Transition to distance education during COVID-19 pandemic reminded some educational benefits and challenges as there have been an increasing number of studies concerning the attitudes of relevant stakeholders. In this vein, university students' attitudes and preferences regarding distance education (DE) during the pandemic have been investigated in different educational contexts. To start with, Unger and Meiran (2020) studied the attitudes of 82 students towards distance education in the first two weeks of online education because of the COVID-19 outbreak in the USA. %75.6 of the participants stated that they were anxious during this process and %91.5 of them indicated that it was not going to be the same as face-to-face education. However, three weeks later, %51.4 of the students were found to be less anxious about distance education, which implies that their attitudes displayed changes in the course of time as they got used to the new mode of delivery. Also, Hussein, Daoud, Alrabaiah, and Badawi (2020) analyzed the attitudes of 45 English learners in the United Arab Emirates and concluded that distance education was effective in terms of time, money and safety issues; however, challenges included distraction, reduced focus and increased workload. In their comparative study, Marjerison, Rahman and Li (2020) indicated that the attitudes of all students towards distance education were positive and there were no significant differences between the attitudes of Sino-foreign cooperative university students and typical Chinese university students. In a similar vein, Kowshick (2020) compared two different university students' attitudes towards distance education in India and stated that the students (%78) from Open University had more positive attitudes than the students (%44) from the formal university. Additionally, Basantia and Village-Karhara (2021) found that the attitudes of theory-based course students towards distance education in India were significantly more positive than those of practi-

cal based course students. Moreover, Al-Qaisy (2021) revealed that the attitudes of all the participating higher education students towards distance education were positive in Jordan context. Furthermore, Benadla and Hadji (2021) analyzed the attitudes of EFL (English as a Foreign Language) students towards distance education in Algeria during COVID-19 pandemic. It was found that the attitudes of students were negative and they did not think that they were ready for this system although they were satisfied with time saving aspect of distance education. Finally, Tran (2021) focused on the attitudes of EFL learners and teachers towards distance education in Vietnam. The results indicated that the attitudes of the learners were negative and they had problems due to the increased workload and learner autonomy. The teachers also stated similar complaints such as workload, adopting new teaching styles and problems of handling the classroom through screen.

Due to the inconclusive results in the aforementioned studies, a growing body of research has been conducted in different contexts to offer a more comprehensive picture about DE during the pandemic. To start with, Benhima (2021) explored the attitudes of university students at English department about distance education (DE) during the pandemic period in Morocco. The study adopted a mixed method research design and the data were triangulated through the questionnaires and focus group interviews. It was found that the students appreciated face-to-face education instead of distance education although part-time students revealed favorable attitudes towards DE due to the flexibility of attendance. According to the questionnaire results, WhatsApp, dictionary, and Google were the most commonly used tools. Additionally, majority of the students always had access to the Internet and were neutral about their need for technical assistance. Besides, majority of the students did not prefer Information and Communication Technology (ICT), and displayed dissatisfaction with the performance of their teachers. As for the interview results, the students found DE necessary due to the pandemic circumstances; however, their unfavorable attitudes centered on the lack of materials, teacher involvement, and arrangements (e.g. lack of support and free platforms). In light of the results, the students recommended improving the Internet connection and more teacher involvement in the form of videos and voice recordings rather than uploading materials.

Ismaili (2021), on the other hand, investigated the experiences and satisfaction of 108 ELTE university students regarding DE in Hungary context. The students were found to be satisfied with the online platforms provided by their faculties in terms of accessibility. However, some of the students indicated that DE decreased their interaction with their instructors and peers. In addition, the questionnaire results revealed that lack of prior ICT instruction did not significantly influence their favorable attitudes. These results highlighted the need for improving DE and its potential future in higher education institutions in the post-pandemic era. Finally, Lamanauskas and Makarskaitė-Petkevičienė (2023) investigated the perspectives of university students regarding DE in Lithuanian context. In light of the results, convenience and cost-effectiveness came to the fore

as the main benefits whereas decreased effectiveness in study organization and quality were cited as the main challenges. Despite the challenges, a majority of the students shared positive perspectives about attending DE in the post-pandemic era.

In an attempt to cope with the pandemic, Türkiye also suspended face-to-face education programs and all teaching/learning activities were moved to distance education. In this vein, similar to the aforementioned studies, attitudes towards distance education during the pandemic attracted the attention of scholars in the Turkish EFL context, and these studies came up with different findings (Aktaş, Büyüktaş, Gülle, & Yıldız, 2020; Çakır & Arslan, 2020; Demir & Narlıkaya, 2020; Öneri Uzun, Çakıcı Eş, & Evram, 2020). For example, Öneri Uzun, Çakıcı Eş, and Evram (2020) investigated the attitudes of 128 university students towards distance education and revealed that age, Internet connection problems and suitable environments affected their attitudes; however, there were no significant differences in terms of gender, technology use ability or grade levels. Similarly, Demir and Narlıkaya (2020) focused on the attitudes of 188 university students who took finance and accounting courses, and came up with positive student attitudes. It was also indicated that there was no significant relationship between the students' attitudes and gender; however, there was a significant relationship between their attitudes and class, Internet usage time, academic performance and previous distance education experience. Additionally, Aktaş et al. (2020) examined the attitudes of sport sciences students and concluded that the participants held positive attitudes towards distance education despite some challenges in their social life, exams and assignments. Furthermore, Kuloğlu and Yıldız (2022) revealed that the attitudes of university students towards DE during the pandemic in Türkiye were moderate, their readiness for DE was at a high level, and these two variables were positively correlated. Finally, Çakır and Arslan (2020) stated that the attitudes of university students towards distance education were positive at an average level and there was no significant statistical relationship between their attitudes and gender, age and high school type.

Although the aforementioned studies came up with positive attitudes towards distance education in different departments during the pandemic, there were also research studies which resulted in negative attitudes in Turkish context (Altuntaş Yılmaz, 2020; Demir, 2020; Yakar & Yıldırım Yakar, 2021). Firstly, Altuntaş Yılmaz (2020) aimed to find out the attitudes of 265 students from physiotherapy rehabilitation department towards distance education during the COVID-19 period. According to the results of the study, the attitudes of students were negative in general and there was no statistical difference between their attitudes and gender and grade. Secondly, Demir (2020) examined the attitudes of students taking mathematics courses through distance education. The author indicated that the attitudes of students were negative and there was no significant relationship between their attitudes and gender, high school type and Internet accessibility. However, there was a statistically significant difference between their attitudes and department, type of connection, daily Internet usage time and

distance education experience. Thirdly, Yakar and Yıldırım Yakar (2021) focused on the attitudes of Education Faculty students towards distance education and their readiness for e-learning. The results demonstrated that attitudes of students were at a low level, close to moderate and grade, department, having computer and Internet connection variables were effective on their attitudes.

Apart from these studies, a number of research studies focused on the relationship between demographic variables (such as gender, age, income, daily Internet usage duration, distance education experience) and attitudes towards distance education (Ateş & Altun, 2008; Çelik & Uzunboyulu, 2015; Öztaş & Kılıç, 2017). For instance, Ateş and Altun (2008) demonstrated that there was no significant relationship between the students' attitudes and grade level, gender and learning styles. However, the attitudes of the students were significantly affected by their experience in using computer, perceived computer competency and previous distance education experience. In addition, Çelik and Uzunboyulu (2015) compared the attitudes of 92 high school students in terms of demographic variables. The attitudes of the students who participated in the study in 2010 did not show any differences in terms of gender but showed differences in terms of monthly income and daily Internet usage duration in that the students with higher monthly income and longer daily Internet duration displayed positive attitudes. However, the attitudes of the students who participated in the study in 2014 did not show any differences in terms of any variable. Finally, Öztaş and Kılıç (2017) investigated the attitudes of university students towards distance education. The study revealed that there was a significant relationship between the attitudes of students and their gender, Internet accessibility and department. However, there was no significant relationship between their attitudes and high school type, age, device preference and previous distance education experience. Similarly, in his quantitative study, Kaban (2021) focused on the attitudes of university students towards DE during the pandemic period in Türkiye. The data were gathered via a scale, and there were 764 participants. It was found that the students' attitudes were at a low level, and there were significant differences in terms of gender and grade level in that the scores of the male students were higher than those of the female students, and the scores of the 4th grade students were higher than those of the other grades. Additionally, the students who had a computer and the Internet connection, and fully attended the online classes obtained higher scores. According to these results, the author recommended more effective planning strategies to improve the quality of DE. Lastly, Koca, Kılıç, and Dadandı (2024) indicated that academic self-efficacy played a partial mediating role in relation to attitudes towards DE and academic life satisfaction. It was also indicated that gender had a moderating role in the mediating effect of academic self-efficacy with regard to attitudes towards DE and academic life satisfaction. As seen in these studies, the relationship between the attitudes of students and demographic variables displays differences, and there is no clear answer about it.

In a nutshell, when the findings of the relevant studies are considered, it appears that there have been inconclusive results. To date, much attention has extensively centered on student attitudes towards distance education. However, there is no clear answer about the effectiveness of distance education as there are different results about attitudes of students towards distance education, and the relationship between attitudes of students and demographic variables shows differences. In some of the studies, they had positive attitudes but in some of them they had negative attitudes and even in some of them they showed neither positive nor negative attitudes. Thus, inconclusive research results and contextual differences seem to make it difficult to draw some conclusions about attitudes of students towards distance education and offer educational suggestions.

In line with the relevant literature, this study has three starting points. First, the increasing importance of distance education requires more research studies in different contexts (Galloway, 2017). Second, what is evident to date is that the bulk of research about attitudes towards distance education has resulted in conflicting results and no body of research has provided a straightforward answer about its effectiveness with regard to various demographic variables. Third, the promotion of distance education in recent years has added a different dimension to foreign language learning/teaching procedures. Therefore, to add a new perspective for the effectiveness and feasibility of distance education in the post-pandemic era in the long run, this study aimed to reveal Turkish EFL preparatory class students' attitudes towards distance education during COVID-19 pandemic period with regard to demographic variables and offer educational implications for further practice.

METHODOLOGY

Research Design and Participants

This study aims to reveal the attitudes of Turkish EFL preparatory class students towards distance education and find out the relationship between their attitudes and demographic variables such as gender, age, English proficiency level, computer possession, Internet usage duration, previous distance education experience and high school types. Therefore, this study adopted a quantitative research design in order to reach more participants, create a general understanding of behavior, make predictions to larger populations and increase the chances of generalization (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003; Dörnyei, 2007; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

The participants were preparatory class students from a private university in İstanbul, Türkiye. They were chosen via convenience sampling (Mackey & Gass, 2005) in that the researcher contacted the participants who were within easy reach. There were 300 participants and the study was conducted in the spring term of 2020-2021 academic year. The students' demographic features are presented in Table 1.

Data Collection Tools, Procedures and Data Analysis

The data were collected through a demographic information form and a questionnaire developed by Orhan and Çeviker Ay

Table 1: Demographic Features of Students

		Frequency	Percent
Gender	Female	148	49.3
	Male	152	50.7
	Total	300	100.0
Age	18	106	35.3
	19	114	38.0
	20+	80	26.7
	Total	300	100.0
English level	A2	52	17.3
	B1	121	40.3
	B1+	63	21.0
	B2	41	13.7
	B2+	23	7.7
	Total	300	100.0
	Internet usage time	1-5 hours	25	8.3
6-8 hours		88	29.3
9-11 hours		127	42.3
12+ hours		60	20.0
Total		300	100.0
Computer possession	Yes	245	81.7
	No	55	18.3
	Total	300	100.0
Previous distance education experience	Yes	156	52.0
	No	144	48.0
	Total	300	100.0
High School	State	225	75.0
	Private	75	25.0
	Total	300	100.0
Type of high school	Anatolian High School	114	38.0
	Religious Vocational High School	37	12.3
	Science High School	39	13.0
	Vocational High School	38	12.7
	Basic High School	37	12.3
	Social Sciences High School	35	11.7
	Total	300	100.0

Table 2: Reliability of the Questionnaire (Cronbach's Alpha Coefficient)

Cronbach's Alpha	Number of Items
0.96	36

Table 3: Normality Test

Test	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
Total Scale	3.84	0.57	-0.57	0.54
Context Size	3.75	0.69	-0.76	0.92
Input Size	3.83	0.59	-0.54	1.08
Process Size	4.02	0.59	-0.81	1.38
Product Dimension	3.77	0.71	-0.99	1.32

(2017). The original language of the questionnaire was Turkish and it was administered in Turkish in this study as well. There are five-point, Likert-type statements as follows: (1) "I definitely disagree", (2) "I disagree", (3) "I neither agree nor disagree", (4) "I agree" and (5) "I completely agree". There are 36 statements and four sections, namely context evaluation, input evaluation, process evaluation and product evaluation. Table 2 presents the reliability of the questionnaire and Table 3 presents the normality test results.

As seen in Table 2, the questionnaire appears to be reliable since the value is .96 and this value is acceptable for a reliable questionnaire (Büyüköztürk, 2010). Also, the Kurtosis and Skewness values obtained from the questionnaire scores, between +3 and -3, are considered sufficient for a normal distribution (Hopkins & Weeks, 1990). According to Table 3, it was accepted that the data showed a normal distribution. Finally, ethical permission was granted by the ethical committee of the university, and the data collection tools were prepared in MS Word form. Due to the pandemic, data collection procedures were carried out online via Google Forms. The data collection procedure was implemented between 01.02.2021 and 30.03.2021.

The data were analyzed using SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) program. Because the data showed normal distribution, descriptive statistics, independent sample t-test and one-way variance (ANOVA) analyses were conducted to reveal whether the attitudes of Turkish EFL preparatory class students towards distance education differ according to the demographic variables. T-test was chosen to compare the means between two independent groups (gender, computer possession, prior DE experience, and high-school type) whereas ANOVA was chosen to compare the means among three or more independent groups (age, linguistic proficiency, and internet usage duration) (Dörnyei, 2007).

Table 4: Findings of Context Dimension

		Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Absolutely agree	Mean	Standard Deviation
1. The aims of the curriculum are in harmony with the needs of the students.	n %	5 1.7	14 4.7	70 23.3	159 53.0	52 17.3	3.80	0.84
2. The aims of the curriculum are in harmony with the expectations of the students.	n %	8 2.7	33 11.0	74 24.7	135 45.0	50 16.7	3.62	0.98
3. The curriculum is suitable for students' English language levels.	n %	2 0.7	10 3.3	65 21.7	149 49.7	74 24.7	3.94	0.81
4. The duration of the curriculum is sufficient to achieve the objectives of curriculum.	n %	13 4.3	22 7.3	68 22.7	123 41.0	74 24.7	3.74	1.05
5. The curriculum is complementary to the other courses.	n %	8 2.7	39 13.0	81 27.0	121 40.3	51 17.0	3.56	1.00
6. Distance learning English classes can improve English language knowledge.	n %	9 3.0	16 5.3	69 23.0	130 43.3	76 25.3	3.83	0.97

Table 5: Findings of Input Dimension

		Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Absolutely agree	Mean	Standard Deviation
7. The portal provides adequate resources for English listening skill that is intended to be developed.	n %	5 1.7	24 8.0	77 25.7	140 46.7	54 18.0	3.71	0.91
8. The portal provides adequate resources for English writing skill that is intended to be developed.	n %	2 0.7	27 9.0	68 22.7	140 46.7	63 21.0	3.78	0.90
9. The portal provides adequate resources for English speaking skill that is intended to be developed.	n %	9 3.0	29 9.7	82 27.3	128 42.7	52 17.3	3.62	0.98
10. The portal provides adequate resources for English reading skill that is intended to be developed.	n %	4 1.3	15 5.0	80 26.7	133 44.3	68 22.7	3.82	0.89
11. The portal provides adequate resources for English grammar that is intended to be developed.	n %	2 0.7	9 3.0	75 25.0	149 49.7	65 21.7	3.89	0.80
12. The learning resources / materials used on the portal are of high quality.	n %	5 1.7	11 3.7	51 17.0	145 48.3	88 29.3	4.00	0.87
13. The course content offered is qualified.	n %	2 0.7	8 2.7	62 20.7	146 48.7	82 27.3	3.99	0.81
14. The number of tests in the portal is sufficient.	n %	5 1.7	13 4.3	77 25.7	135 45.0	70 23.3	3.84	0.89

FINDINGS

Students' Attitudes towards Distance Education

The questionnaire consists of four different parts; context, input, process and product. Therefore, the findings of the questionnaire were separated according to these parts. The results of the first part are provided in Table 4.

As seen in Table 4, item three has the highest mean score (M: 3.94) and it shows that the students thought that the curriculum was suitable for their English language levels. Item six has the second highest mean score (M: 3.83), which means that the participants agreed that distance English learning improved their English language knowledge. However, item five has the lowest mean score (M: 3.56) and it was about the rela-

Table 6: Findings of Process Dimension

		Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Absolutely agree	Mean	Standard Deviation
15. Questions can be asked easily to the instructor of the course.	n %	6 2.0	4 1.3	43 14.3	118 39.3	129 43.0	4.20	0.88
16. Instructors are trying to find easy ways to teach the subject.	n %	6 2.0	8 2.7	64 21.3	115 38.3	107 35.7	4.03	0.93
17. Instructors are implementing the curriculum in accordance with its purpose.	n %	1 0.3	17 5.7	50 16.7	132 44.0	100 33.3	4.04	0.87
18. Instructors are using appropriate teaching methods to the subject.	n %	2 0.7	3 1.0	50 16.7	150 50.0	95 31.7	4.11	0.76
19. Instructors are using the materials effectively.	n %	2 0.7	11 3.7	60 20.0	139 46.3	88 29.3	4.00	0.84
20. They try to solve the problem if any troubles appear during the courses.	n %	5 1.7	12 4.0	44 14.7	138 46.0	101 33.7	4.06	0.89
21. The course materials and tests offered on the portal are used in a way to strengthen the subject.	n %	3 1.0	5 1.7	52 27.3	165 55.0	75 25.0	4.01	0.76
22. Exams are hold without any problems.	n %	20 6.7	25 8.3	61 20.3	114 38.0	80 26.7	3.70	1.15
23. The instructors teach the subject clearly and explicitly during the videos presented on the portal.	n %	5 1.7	11 3.7	54 18.0	142 47.3	88 29.3	3.99	0.88

tionship between the curriculum and the other courses. Finally, item two has the second lowest score (M: 3.62) and it shows that the curriculum did not meet expectations of the students to some extent.

The findings of the input dimension are offered in Table 5. The table demonstrates that item 12 (M: 4.00) and item 13 (M: 3.99) have the highest mean scores. This demonstrates that the students thought that the quality of the materials and the content of the courses were good enough. However, item nine (M: 3.62) and item seven (M: 3.71) have the lowest mean scores and it shows that there were some resources to improve English speaking and listening skills, but these were not at a desired level.

The findings of the process dimension items are provided in Table 6. According to the table, item 15 (M: 4.20) and item 18 (M: 4.11) have the highest mean scores and it can be claimed that the students did not hesitate to ask questions to the instructors and agreed that the instructors used the appropriate teaching methods. Also, item 15 has the highest mean score in all of questionnaire and it shows that most of the students had favorable attitudes towards asking questions to the instructors. However, item 22 (M: 3.70) has the lowest mean score and it demonstrates that the students had some problems while having their online exams.

The last part of the questionnaire included the product dimension, and the findings are presented in Table 7. According to

the table, item 36 has the highest mean score (M: 4.02) and it indicates that the students found distance English education beneficial for themselves. Also, item 34 has the second highest mean score (M: 3.94) and it demonstrates that distance English education improved the students' communication skills. However, item 30 has the lowest mean score (M: 3.53), which implies that distance English education did not improve memorization strategies of the students at a desired level.

Relationships between Attitudes and Demographic Variables

Independent-samples t-test was conducted to determine the relationship between gender and attitudes towards distance education. The results are presented in Table 8.

According to Table 8, in overall scores, there was a statistically significant difference between gender and attitudes towards distance education ($p < 0.05$) in that male students (M: 3.92) had more favorable attitudes than female students (M: 3.76). Also, there was a statistically significant difference between the attitudes of students and their gender in the product dimension. However, there was no statistically significant difference between attitudes and gender in the context, input and process dimensions.

One-way ANOVA test was conducted to reveal the relationship between the students' attitudes towards distance education and age. According to Table 9, overall scores demonstrated that there was a statistically significant difference between the

Table 7: Findings of Product Dimension

		Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Absolutely agree	Mean	Standard Deviation
24. At the end of the courses, the students have reached the intended level of English.	n	20	27	62	138	53	3.59	1.09
	%	6.7	9.0	20.7	46.0	17.7		
25. The curriculum has improved distance learning skills.	n	7	18	69	141	65	3.80	0.93
	%	2.3	6.0	23.0	47.0	21.7		
26. Curriculum has developed the vocabulary learning strategies.	n	12	30	72	109	77	3.70	1.08
	%	4.0	10.0	24.0	36.3	25.7		
27. I think the curriculum has reached its objectives.	n	4	20	91	136	49	3.69	0.87
	%	1.3	6.7	30.3	45.3	16.3		
28. Curriculum has improved the ability to guess the meaning of unknown words in the texts.	n	8	30	71	127	64	3.70	1.00
	%	2.7	10.0	23.7	42.3	21.3		
29. I am glad to complete these courses.	n	12	17	53	144	74	3.84	0.99
	%	4.0	5.7	17.7	48.0	24.7		
30. Curriculum has improved memorization strategies.	n	19	26	87	114	54	3.53	1.08
	%	6.3	8.7	29.0	38.0	18.0		
31. Curriculum has improved the ability to read and understand the texts.	n	7	9	64	160	60	3.86	0.85
	%	2.3	3.0	21.3	53.3	20.0		
32. At the end of the courses, the students have reached the level to express themselves by writing in English.	n	5	15	73	126	81	3.88	0.92
	%	1.7	5.0	24.3	42.0	27.0		
33. At the end of the courses, students have learned how to use appropriate vocabulary when needed.	n	8	16	96	123	57	3.68	0.93
	%	2.7	5.3	32.0	41.0	19.0		
34. At the end of the courses, the students improved their ability to communicate in English.	n	7	13	49	154	77	3.94	0.90
	%	2.3	4.3	16.3	51.3	25.7		
35. The curriculum has increased the interest in English.	n	15	24	59	122	80	3.76	1.09
	%	5.0	8.0	19.7	40.7	26.7		
36. I think that this curriculum is beneficial to me.	n	8	6	59	127	100	4.02	0.92
	%	2.7	2.0	19.7	42.3	33.3		

Table 8: T-test Results for Gender

		n	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.
Context Dimension	Female	148	3.68	0.71	0.06	0.10
	Male	152	3.81	0.66	0.05	
Input Dimension	Female	148	3.78	0.58	0.05	0.11
	Male	152	3.89	0.60	0.05	
Process Dimension	Female	148	3.95	0.65	0.05	0.06
	Male	152	4.08	0.53	0.04	
Product Dimension	Female	148	3.65	0.77	0.06	0.00
	Male	152	3.88	0.62	0.05	
Total Scale	Female	148	3.76	0.59	0.05	0.01
	Male	152	3.92	0.53	0.04	

Table 9: ANOVA Results for Age

		n	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Sig.	(Scheffe)
Context Dimension	18	106	3.92	0.63	0.06	.003	18 and 20+
	19	114	3.70	0.66	0.06		
	20+	80	3.59	0.76	0.08		
	Total	300	3.75	0.69	0.04		
Input Dimension	18	106	3.97	0.56	0.05	.004	18 and 20+
	19	114	3.81	0.54	0.05		
	20+	80	3.68	0.67	0.07		
	Total	300	3.83	0.59	0.03		
Process Dimension	18	106	4.06	0.61	0.06	.018	
	19	114	4.09	0.54	0.05		
	20+	80	3.86	0.62	0.07		
	Total	300	4.02	0.59	0.03		
Product Dimension	18	106	3.89	0.72	0.07	.015	
	19	114	3.78	0.60	0.06		
	20+	80	3.59	0.81	0.09		
	Total	300	3.77	0.71	0.04		
Total Scale	18	106	3.95	0.58	0.06	.004	18 and 20+
	19	114	3.85	0.48	0.05		
	20+	80	3.67	0.63	0.07		
	Total	300	3.84	0.57	0.03		

Table 10: ANOVA Results for English Level

		n	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Sig.	(Scheffe)
Context Dimension	A2	52	3.63	0.72	0.10	.06	
	B1	121	3.82	0.65	0.06		
	B1+	63	3.86	0.58	0.07		
	B2	41	3.53	0.80	0.12		
	B2+	23	3.72	0.76	0.16		
	Total	300	3.75	0.69	0.04		
Input Dimension	A2	52	3.73	0.66	0.09	.14	
	B1	121	3.91	0.56	0.05		
	B1+	63	3.89	0.53	0.07		
	B2	41	3.68	0.58	0.09		
	B2+	23	3.79	0.72	0.15		
	Total	300	3.83	0.59	0.03		
Process Dimension	A2	52	4.08	0.57	0.08	.10	
	B1	121	4.06	0.59	0.05		
	B1+	63	4.04	0.44	0.06		
	B2	41	3.78	0.73	0.11		
	B2+	23	3.99	0.70	0.15		
	Total	300	4.02	0.59	0.03		

Table 10: Cont.

		n	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Sig.	(Scheffe)
Product Dimension	A2	52	3.82	0.56	0.08	.01	B1+ and B2
	B1	121	3.83	0.67	0.06		
	B1+	63	3.88	0.59	0.07		
	B2	41	3.51	0.82	0.13		
	B2+	23	3.46	1.11	0.23		
	Total	300	3.77	0.71	0.04		
Total Scale	A2	52	3.83	0.51	0.07	.03	B1 and B2
	B1	121	3.90	0.54	0.05		
	B1+	63	3.92	0.48	0.06		
	B2	41	3.62	0.64	0.10		
	B2+	23	3.71	0.79	0.17		
	Total	300	3.84	0.57	0.03		

ages of the students and their attitudes ($p < 0.05$). Scheffe Post Hoc Test was also conducted, and it was found that the students who were 18 (n: 106) had more positive attitudes than the students who were 20+ (n: 80) in the context and input dimensions as well as the overall scores. However, there were no statistically significant differences between the attitudes and age in the process and product dimensions.

One-Way ANOVA test was conducted to reveal the relationship between the students' attitudes towards distance education and their English language levels. According to the results in Table 10, there was a statistically significant difference in the overall scores ($p < 0.05$). Scheffe Post Hoc Test was also applied, and it was seen that there was a statistically significant difference between the attitudes and English levels in the product dimension in that B1+ level students had more positive attitudes than B2 level students. However, there were no statistically significant differences between the attitudes and English levels in the other dimensions.

One-Way ANOVA test was conducted to reveal the relationship between the students' attitudes towards distance education and their Internet usage duration. According to Table 11, there was not a statistically significant difference ($p > 0.05$). However, there was a statistically significant difference between the attitudes and Internet usage duration in the context dimension ($p < 0.05$). The students who used the Internet for 12+ hours a day (n: 60) had more positive attitudes than the students who used it for 1-5 hours a day (n: 25).

Independent-samples t-test was conducted to reveal the relationship between the students' attitudes towards distance education and their computer possession. According to the results in Table 12, in overall scores, there was a statistically significant difference between the attitudes and computer possession ($p < 0.05$). The students who had their own computer (n: 245) showed more positive attitudes towards distance education than the students who did not have their own computer (n: 55). Also, this difference was significant for the

context, process, and product dimensions. However, there was not a statistically significant difference between the attitudes and computer possession in the input dimension.

Independent-samples t-test was conducted to examine the relationship between the students' attitudes towards distance education and previous distance education experience. As seen in Table 13, there was no statistically significant difference between the attitudes and previous distance education experience ($p > 0.05$).

Finally, independent-samples t-test was administered to reveal the relationship between the students' attitudes towards distance education and high school types that they graduated from. According to Table 14, there was no statistically significant difference between the high school types and attitudes towards distance education ($p > 0.05$).

DISCUSSION

This study aimed to reveal the attitudes of Turkish EFL preparatory class students towards distance education during COVID-19 pandemic and demonstrated that the participants held favorable attitudes. In this sense, the findings of this study corroborate a number of findings in the relevant literature. In line with previous studies (Aktaş, et al., 2020; Al-Qaisy, 2021; Azizah & Nugraha, 2021; Çakır & Solak, 2015; Demir & Narlıkaya, 2020; Erarslan & Zehir Topkaya, 2017; Farooq & Javid, 2012; Ismaili, 2021; Lamanauskas & Makarskaitė-Petkevicienė, 2023; Peytcheva-Forsyth, Yovkova, & Aleksieva, 2018), this study also revealed that the participants held positive attitudes towards distance education. However, the findings of the current study do not support some of the previous research. To illustrate, Altuntaş Yılmaz (2020), Demir (2020), Benadla and Hadji (2021), Tran (2021), Benhima (2021), and Kaban (2021) revealed that the attitudes of the participants towards DE were negative or at a low level while Kuloğlu and Yıldız (2022), Srichanyachon (2013) and Yakar and Yıldırım Yakar (2021) came up with moderate attitude scores.

Table 11: ANOVA Results for Internet Usage Duration

		n	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Sig.	(Scheffe)
Context Dimension	1-5 hours	25	3.45	0.82	0.16	.04	1-5 hours and 12+ hours
	6-8 hours	88	3.68	0.61	0.07		
	9-11 hours	127	3.81	0.69	0.06		
	12+ hours	60	3.85	0.68	0.09		
	Total	300	3.75	0.69	0.04		
Input Dimension	1-5 hours	25	3.59	0.69	0.14	.09	
	6-8 hours	88	3.81	0.53	0.06		
	9-11 hours	127	3.91	0.61	0.05		
	12+ hours	60	3.81	0.60	0.08		
	Total	300	3.83	0.59	0.03		
Process Dimension	1-5 hours	25	3.99	0.72	0.14	.95	
	6-8 hours	88	4.00	0.53	0.06		
	9-11 hours	127	4.04	0.62	0.05		
	12+ hours	60	4.01	0.59	0.08		
	Total	300	4.02	0.59	0.03		
Product Dimension	1-5 hours	25	3.54	0.89	0.18	.38	
	6-8 hours	88	3.76	0.56	0.06		
	9-11 hours	127	3.81	0.76	0.07		
	12+ hours	60	3.78	0.72	0.09		
	Total	300	3.77	0.71	0.04		
Total Scale	1-5 hours	25	3.65	0.69	0.14	.26	
	6-8 hours	88	3.82	0.47	0.05		
	9-11 hours	127	3.89	0.60	0.05		
	12+ hours	60	3.86	0.58	0.07		
	Total	300	3.84	0.57	0.03		

Table 12: T-test Results for Computer Possession

		n	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.
Context Dimension	Yes	245	3.79	0.68	0.04	.02
	No	55	3.56	0.66	0.09	
Input Dimension	Yes	245	3.85	0.60	0.04	.38
	No	55	3.77	0.55	0.07	
Process Dimension	Yes	245	4.05	0.59	0.04	.04
	No	55	3.87	0.60	0.08	
Product Dimension	Yes	245	3.81	0.71	0.05	.03
	No	55	3.58	0.68	0.09	
Total Scale	Yes	245	3.87	0.57	0.04	.03
	No	55	3.69	0.53	0.07	

Table 13: T-test Results for Previous Distance Education Experience

		n	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig
Context Dimension	Yes	156	3.81	0.65	0.05	.08
	No	144	3.68	0.72	0.06	
Input Dimension	Yes	156	3.88	0.59	0.05	.18
	No	144	3.78	0.60	0.05	
Process Dimension	Yes	156	4.02	0.60	0.05	.83
	No	144	4.01	0.59	0.05	
Product Dimension	Yes	156	3.82	0.67	0.05	.21
	No	144	3.71	0.75	0.06	
Total Scale	Yes	156	3.88	0.56	0.04	.20
	No	144	3.80	0.58	0.05	

Table 14: T-test Results for High School Types

		n	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.
Context Dimension	State	225	3.75	0.67	0.04	.87
	Private	75	3.74	0.74	0.09	
Input Dimension	State	225	3.82	0.59	0.04	.63
	Private	75	3.86	0.61	0.07	
Process Dimension	State	225	3.99	0.59	0.04	.27
	Private	75	4.08	0.61	0.07	
Product Dimension	State	225	3.73	0.74	0.05	.14
	Private	75	3.87	0.59	0.07	
Total Scale	State	225	3.82	0.58	0.04	.30
	Private	75	3.90	0.53	0.06	

The second aim of the study was to investigate the relationship between the demographic variables of the participants (gender, age, English proficiency level, Internet usage duration, computer possession, previous distance education experience and high school types) and their attitudes towards distance English education. Echoing Öztaş and Kılıç (2017), and Kaban (2021), this study found that there was a statistically significant relationship between the attitudes of the participants and their gender. However, a number of studies (Al-Qaisy, 2021; Ateş & Altun, 2008; Çelik & Uzunboylu, 2015; Kowshick, 2020; Srichanyachon, 2013; Peytcheva-Forsyth, Yovkova, & Aleksieva, 2018; Öneri Uzun, Çakıcı Eş, & Evram, 2020) came up with contrasting results stating that there was no significant relationship between gender and attitudes towards distance education. The second demographic variable was age. Similar to Öneri Uzun, Çakıcı Eş and Evram (2020), it was found that there was a significant relationship between the attitudes of the students towards distance education and their age. However, the results of some studies (Çakır & Arslan, 2020; Öztaş & Kılıç, 2017; Peytcheva-Forsyth, Yovkova, & Aleksieva, 2018) contrasted with this finding since there was no significant dif-

ference between the attitudes towards distance education and age in these studies. Another demographic variable was daily Internet usage duration and it was found that there was no significant relationship between the attitudes towards distance education and daily Internet usage duration, which differs from previous research (Çelik & Uzunboylu, 2015; Demir, 2020; Demir & Narlıkaya, 2020). The next demographic variable was computer possession. In parallel with Yakar and Yıldırım Yakar (2021), and Kaban (2021), there was a significant difference between the attitudes and computer possession in that the ones who had computers had more positive attitudes than the ones who did not. However, Srichanyachon (2013) came up with contrasting results indicating that there was no significant difference between the attitudes and computer possession.

In the current study, the participants' previous distance education experience was another demographic variable. Similar to Öztaş and Kılıç (2017), and Ismaili (2021), there was no significant relationship between the attitudes and previous distance education experience. In contrast, Ateş and Altun (2008), Demir and Narlıkaya (2020), Demir (2020) and Eela (2020) indicated that there was a significant relationship between the

participants' previous online learning experiences and attitudes. Finally, high school types were investigated in relation to attitudes towards distance education. Similar to Çakır and Arslan, (2020), Demir, (2020), and Öztaş and Kılıç (2017), it was found that there was no significant relationship between high school types and attitudes towards distance education. However, Al-Qaisy (2021) stated that there was a significant relationship between the attitudes and high school types of the participants.

CONCLUSION, LIMITATIONS and SUGGESTIONS

The purpose of this study was to investigate the attitudes of Turkish EFL preparatory class students towards distance English education during the pandemic with regard to some demographic features. This study results bear some similarities and differences with those of previous research, which implies that there is still a need for conducting studies about stakeholder attitudes towards distance education for an effective implementation. However, it should be noted that this study was conducted during COVID-19 pandemic and the data collection procedures were carried out online. In this sense, attitudes of different stakeholders (students, teachers, parents, administrators, inspectors, authorities) should be studied in the post-pandemic era and data can be collected in face-to-face settings rather than online settings. In this way, a bridge can be built between the studies conducted before, during and after the pandemic, long-lasting effects of distance education can be followed in a deeper sense, and integration of more parties could add a different dimension to feasibility of distance education. Also, existing materials can be adapted to meet the needs and expectations of digital learners and facilitate online delivery of instruction. Apart from teaching materials, testing materials should also be adapted because in case of emergency in the future, the quality of online testing materials could be improved to serve the needs of stakeholders. Finally, hybrid learning settings could be employed and virtual classrooms could be promoted to increase the awareness of students and teachers.

As for distance English education, some items in the questionnaire had the lowest mean scores in different dimensions. Put specifically, the curriculum was not found to be complementary to the other courses and the aims of the curriculum were not stated to be in harmony with the expectations of the students at a desired level. These findings imply that online English courses should be well-designed so that they match with each other and meet the expectations of students. If content and procedures of different online courses do not accord with each other, the unity across the curriculum may not be achieved and some problems may occur in standardization. Another issue is related to improving English listening and speaking skills. Since the participants indicated that the resources were not effective in improving their listening and speaking skills, educators, curriculum makers and material designers should devise new audio-visual materials which can be easily used in online learning environments. Otherwise, students may show progress in some aspects such as grammar and vocabulary but have diffi-

culty in improving their communication skills. The other item was about online exams and it appears that there is a need for questioning the quality and fairness of online testing procedures. In this sense, a number of precautions should be taken and new online testing tools should be piloted and promoted for online English courses. Finally, memorization strategies seem to be overlooked in online learning environments. For this purpose, English teachers could offer some opportunities for online learners to develop their learning skills and guide their learners about how to make use of online platforms to improve their memorization strategies as well.

Finally, this study has some limitations. First of all, this study was conducted at a university in Türkiye. Thus, the results of the study cannot be generalized to other contexts and students with different age, language levels and school types can be investigated in different countries for comparative purposes. Secondly, this study adopted a quantitative research design and further studies can be conducted with a qualitative or mixed-method research design to shed light upon the hidden dimensions of distance education across contexts. Last but not least, different data collection tools such as interview, observation, online diary and material evaluation checklist can be employed to triangulate data.

REFERENCES

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Al-Qaisy, L. M. (2021). Attitudes of students of Tafila Technical University towards distance learning. *Psychology and Education Journal*, 58(1), 5044-5051. doi: 10.17762/pae.v58i1.1728
- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve Covid-19. *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 8(85), 35-41.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3), 125-145.
- Azizah, A., & Nugraha, S. I. (2021). A qualitative study: Exploring EFL students' attitude towards learning writing during online learning COVID-19 in Karawang Senior High School. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(4), 2265-2270. doi: 10.31004/edukatif.v3i4.1188
- Basantia, T. K., & Village-Karhara, P. F. (2021). The attitude of learners of practical based courses and learners of theory based courses towards distance learning system. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 9(1), 162-172.

- Benadla, D., & Hadji, M. (2021). EFL students' affective attitudes towards distance e-learning based on Moodle platform during the Covid-19the pandemic: Perspectives from Dr. Moulaytahir University of Saida, Algeria. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on Covid 19 Challenges*, 55-67. doi: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.4>
- Benhima, M. (2021). Moroccan English department student attitudes towards the use of distance education during COVID-19: Moulay Ismail University as a case study. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17(3), 105-122. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.0a7>
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousands Oaks, Calif.: Sage.
- Çakır, R., & Arslan, F. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eş zamanlı sanal sınıf ortamlarını kullanım niyetleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 114-133. <https://doi.org/10.46778/goputeb.732565>
- Çakır, R., & Solak, E. (2015). Attitude of Turkish EFL learners towards e-learning through Tam Model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 596-601. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.515>
- Çelik, B., & Uzunboylu, H. (2015). High school students' attitudes towards distance education: Comparative study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 292-297. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.139
- Demir, B. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim ile yürütülen Matematik derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Social Mentality and Research Thinkers Journal*, 6(39), 2448-2454. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.716>
- Demir, Ö., & Narlıkaya, Z. (2020). Covid-19 salgını sürecinde muhasebe ve finans derslerini alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının araştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2894-2904. doi: <https://doi.org/10.26450/jshsr.2104>
- Desai, M. S., Hart, J., & Richards, T. C. (2008). E-learning: Paradigm shift in education. *Education*, 129(2), 327-334.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Eela, L. (2020). *Distance foreign language education in Finland: A comparison of conceptions and attitudes toward the use of distance education tools among foreign language teacher students and distance EFL teachers* (Unpublished master's thesis). University of Jyväskylä, Faculty of Humanities and Social Sciences, Finland.
- Erarslan, A., & Zehir Topkaya, E. (2017). EFL students' attitudes towards e-learning and effect of an online course on students' success in English. *The Literacy Trek*, 3(2), 80-101.
- Farooq, M. U., & Javid, C. Z. (2012). Attitude of students towards e-learning: A study of English language learners at Taif University English Language Centre. *NUML Journal of Critical Inquiry*, 10(2), 17-28.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th ed). New York: McGraw-Hill.
- Galloway, N. (2017). *Global Englishes and change in English language teaching: Attitudes and impact*. New York: Routledge.
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729. <https://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H., & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and Youth Services Review*, 119, 105699. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699>
- Ismaili, Y. (2021). Evaluation of students' attitude toward distance learning during the pandemic (Covid-19): A case study of ELTE university. *On The Horizon*, 29(1), 17-30. doi: 10.1108/OTH-09-2020-0032
- Kaban, A. (2021). University students' attitudes towards distance education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(3), 311-322. <https://doi.org/10.46328/ijtes.241>
- Kaid Mohammed Ali, J., & Rashad Ali Bin-Hady, W. (2019). A study of EFL students' attitudes, motivation and anxiety towards WhatsApp as a language learning tool. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on CALL*, 289-298. doi: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.19>
- Koca, F., Kılıç, S., & Dadandı, I. (2024). Attitudes towards distance education and academic life satisfaction: The mediation role of academic self-efficacy and moderator role of gender. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 713-734. doi: 10.1007/s10758-023-09645-x.
- Kuloğlu, M. E., & Yıldız, S. (2022). Undergraduates' attitudes towards distance education and perceptions of readiness for e-learning during the COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 23(4), 121-130.
- Lamauskas, V., & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2023). Distance education quality: First cycle university students' position. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep434. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13243>
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Marjerison, R. K., Rahman, J. M., & Li, Z. (2020). Students' attitudes towards distance education: A comparative study between Sino-foreign cooperative universities and typical universities in China. *Journal of Instructional Pedagogies*, 25, 1-22. <http://www.aabri.com/copyright.html>
- Metruk, R. (2020). EFL learners' perspectives on the use of smart-phones in higher education settings in Slovakia. *Electronic Journal of e-Learning*, 18(6), 537-549. doi: <https://doi.org/10.34190/JEL.18.6.006>
- Morozova, A. L., Byzina, Y. N., Trostina, K. V., & Godina, D. K. (2020). Information technologies in foreign language education. *European Journal of Contemporary Education*, 9(4), 827-838. doi: 10.13187/ejced.2020.4.827
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., & Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583-591. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x

- Orhan, A., & Çeviker Ay, Ş. (2017). Uzaktan eğitim ile yürütülen İngilizce yabancı dil dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 534-545. doi: 10.5961/jhes.2017.230
- Öneri Uzun, G., Çakıcı Eş, A., & Evram, G. (2020). Examination of attitudes of university students in distance education according to some variables. *Near East University Online Journal of Education*, 3(2), 104-115.
- Öztaş, S., & Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293. doi: 10.17497/tuhed.32797
- Peytcheva-Forsyth, R., Yovkova, B., & Aleksieva, L. (2018, December). *Factors affecting students' attitudes towards online learning-The case of Sofia University*. Paper presentation at the 44th International Conference on Applications of Mathematics in Engineering and Economics, 8-13 June 2018, Sozopol, Bulgaria. <https://doi.org/10.1063/1.5082043>.
- Srichanyachon, N. A. (2013). Attitudes of undergraduate students towards an online English class. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 225-232.
- Tran, M. U. K. (2021, March). *The attitudes towards distance learning of Ton Duc Thang university students and teachers*. Paper presentation at the 17th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning, 22-23/01.2021, Ho Chi Minh City, Vietnam.
- Unger, S., & Meiran, W. R. (2020). Student attitudes towards online education during the Covid-19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 256-266. doi: 10.46328/ijtes.v4i4.107
- Yakar, L., & Yıldırım Yakar, Z. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.781097>
- Yang, Z. (2020). Education ecosystem in the information era. In Z. Yang (Ed.), *Education and mobilities* (pp. 335-337). Singapore: Springer.

University Students' Problematic Mobile Phone Use

Üniversite Öğrencilerinin Problemlili Cep Telefonu Kullanımı

Gülşen ULAŞ KARAAHMETOĞLU, Zeynep ARABACI

ABSTRACT

It was aimed to examine the factors affecting problematic mobile phone use of university students ($n = 2,110$). The research was conducted as descriptive-cross-sectional. The study was conducted at a university in Türkiye between April and May 2018. When we look at the students' scale subscale score averages; addiction was found to be 13.91 ± 5.34 , social relations was 10.24 ± 3.58 , results were 12.76 ± 6.58 and the total score of the scale was 36.91 ± 12.33 . It was determined that the students' mobile phone addiction was above average, their social relationships were at an average level of deterioration, and they experienced problems as a result of mobile phone use. Scale scores of girl students' were found to be higher. It was determined that as the education level of the parents increased, the addiction scores of the students increased. It was found that students with higher grade point averages had lower scale scores. It is recommended to provide training to university students about problematic situations related to mobile phone use, raise awareness and take necessary precautions.

Keywords: Academic success, Addiction, Cell phone, Social relations, University students

ÖZ

Üniversite öğrencilerinin ($n=2.110$) problemlili cep telefonu kullanımına etki eden faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tanımlayıcı-kesitsel olarak yapılmıştır. Çalışma, Nisan-Mayıs 2018 tarihleri arasında Türkiye'de bir üniversitede yapılmıştır. Öğrencilerin ölçek alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında; bağımlılık $13,91 \pm 5,34$, sosyal ilişkiler $10,24 \pm 3,58$, sonuçlar $12,76 \pm 6,58$ ve ölçek toplam puanı $36,91 \pm 12,33$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin cep telefonu bağımlılığının ortalamanın üzerinde olduğu, sosyal ilişkilerinde ortalama düzeyde bozulma olduğu, cep telefonu kullanımı sonucu sorun yaşadıkları saptanmıştır. Kız öğrencilerin ölçek puanları daha yüksek bulunmuştur. Anne baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin bağımlılık puanlarının arttığı belirlenmiştir. Not ortalaması yüksek olan öğrencilerin ölçek puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerine cep telefonu kullanımı ile ilgili problemlili durumlar hakkında eğitimler verilmesi, farkındalığın artırılması ve gerekli önlemlerin alınması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik başarı, Bağımlılık, Cep telefonu, Sosyal ilişkiler, Üniversite öğrencileri

Ulaş Karaahmetoğlu G., & Arabacı Z., (2024). University students' problematic mobile phone use. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 177-185. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1315316>

Gülşen ULAŞ KARAAHMETOĞLU

ORCID ID: 0000-0002-3792-4579

Kastamonu University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Kastamonu, Türkiye
Kastamonu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kastamonu, Türkiye

Zeynep ARABACI (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2273-6812

Kastamonu University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Kastamonu, Türkiye
Kastamonu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kastamonu, Türkiye
arabacizeynep@hotmail.com

Received/Geliş Tarihi : 15.06.2023

Accepted/Kabul Tarihi: 25.06.2024



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

INTRODUCTION

Mobile phone use has become an essential part of daily life as technology has evolved in recent years. Mobile phones are used in many areas, including work, education, entertainment, communication, and shopping. Because mobile phones make people's lives easier for several reasons, they have become a necessity (Subramaniam et al., 2020).

The rapid increase in mobile phone use is quite remarkable. More importantly, mobile phones are frequently used by high school and university students, who are vulnerable to the over-use of technology due to development dynamics. The fact that the mobile phone has become an essential part of students in managing critical situations and maintaining social relationships has brought along concerns about the potential for problematic use and addiction in individuals (Gica et al., 2020).

The portability, ease of use, and personalization of mobile phones may cause mobile phone addiction to be more noticeable than computer and internet addiction. Recent studies show that mobile phone use and social media addiction are increasing, which causes many negative effects both physically and mentally (Aljomaa et al., 2016; Andreassen et al., 2017; Chen et al., 2020; Gica et al., 2020; Panova & Carbonell, 2018; Zheng et al., 2023). Excessive mobile phone use is a concern for the mental and physical health of young adults. (Daniyal et al., 2022).

According to the results of the study, symptoms such as headache, earache and feeling of heat were reported from excessive use of mobile phones (Chen et al., 2017; Demirci et al., 2015; Durusoy et al., 2017). In addition, many problems were observed, such as difficulty concentrating, fatigue, musculoskeletal problems, stress, sleep disorders, role conflicts, guilt, anxiety and depression. Although teenagers who use cell phones have behavioral problems such as irritability, distractibility, and laziness, these problems increase with mobile phone use at an early age (Chen et al., 2017; Daniyal et al., 2022; Demirci et al., 2015)

While using mobile phones, young people may encounter many negative effects related to their health, academic and social success. When they are distracted by mobile phones in class, their attention to the lessons shrinks. In addition, spending more time on the phone may prevent them from studying regularly and negatively affect their academic performance (Arefin et al., 2017; Daniyal et al., 2022).

The repeated and intensive use of mobile phones, which have many negative effects on young people, has become more important during the COVID-19 pandemic. Because most of the day, students spend their free time on their phones since they cannot find any other activity due to lectures, homework, or quarantine (Çiçek et al., 2021).

It is believed that the awareness of students should be raised to use mobile phones correctly and at a level that will be least affected by their harm. As a result, we conducted this study to support the literature by working with a large sample group of undergraduate students from various regions of Türkiye.

Specifically, this study sought to answer the following questions:

1. Does the problematic mobile phone use of students differ according to their gender?
2. Do students' problematic cell phone use change according to their classes?
3. Is there a difference in the problematic mobile phone use of students based on where they live?
4. Does the problematic mobile phone use of students vary considering the educational status of their parents?
5. Is there a relation between students' problematic mobile phone use and their grade point averages?
6. Does the problematic mobile phone use of students change according to their usage time?
7. Is there a connection between students' problematic mobile phone use and the phone's age?

METHODS

Aim

This study aims to determine the factors affecting the problematic use of mobile phones, to determine the health issues that occur as a result of mobile phone use in students, and to determine the connection between academic achievement and problematic mobile phone use.

Study Design

This study was conducted as a descriptive cross-sectional study to investigate the factors influencing problematic cell phone use among university students.

Research Sample

The study was conducted at a university in Türkiye between the dates of April and May 2018. The research population consisted of 10,196 undergraduate students studying at the faculties and colleges of the university. The sample of the study was determined according to the frequency of occurrence formula when the universe is known ($n=370$). The sampling consisted of 2,110 students who wanted to participate in the study.

Data Collection Procedure

The research data was collected with the "Descriptive Characteristics Questionnaire" and the "Mobile Phone Problematic Use Scale". After explaining the study to the students and answering their questions, if any, their consent was obtained for their participation in the study. Questionnaire forms were applied to the students one-to-one by the researchers. The average application time of a questionnaire was determined as 10-15 minutes.

Descriptive Characteristics Questionnaire

There are 13 questions in the Introductory Characteristics Questionnaire prepared by the researchers, that contains the introductory characteristics of the students (gender, class,

mother and father education status, place of residence, grade point average) and mobile phone use (possession, duration of use, frequency of change, purpose of use, place of use, problems related to usage).

Mobile Phone Problematic Use Scale

The Problematic Mobile Phone Use Scale was developed by Augner and Hacker in Austria. Çiğdem Tekin conducted the validity and reliability study in Türkiye in 2012 (Tekin, Gunes, Colak, 2014). A five-point likert scale was used. Addiction (6 items), Social Relations (5 items) sub-dimensions (0=Strongly disagree, 1=Disagree, 2=No idea, 3=Agree, 4=Completely agree) and Results (9 items) sub-dimensions (0=Not at all), 1 = Rarely, 2 = Sometimes, 3 = Often, 4 = Very often) consists of three sub-dimensions. The total score for the entire scale ranges from 0 to 80. A high score may indicate that the person has a problematic cell phone usage. As a result of the reliability analysis, the Cronbach's Alpha value of the scale was found to be 0.729 for the Addiction sub-dimension, 0.603 for the Social Relations sub-dimension, 0.846 for the Results sub-dimension, and 0.854 for the total scale. When the Cronbach alpha values of the sub-dimensions of the scale were examined according to our study data; Addiction was 0.79, Social Relation 0.54, Outcomes 0.82, and total scale 0.85.

Ethics Approval Statement

Ethics committee permission (dated 21.02.2018 and numbered 2) was obtained from Scientific Research and Publication Ethics Committee in order to carry out the study. Permission to use the scale was obtained by e-mail from Çiğdem Tekin, who conducted the validity and reliability study of the scale in Türkiye (Tekin, Gunes & Colak, 2014).

Data Analysis

The number, percentage, mean and standard deviation were used as descriptive statistical methods for data evaluation. Normal distribution assumptions were taken into account in the application of the hypothesis tests. t-test was used to compare quantitative continuous data between two independent groups in data analysis, and ANOVA test was used to compare quantitative continuous data between more than two independent groups. The Scheffe test was used as an additional post-hoc analysis to determine differences after the ANOVA test.

RESULTS

It was determined that 73.7% of the students participating in the study are women, 33.7% of them are studying in the third year, the father of 35.0% and the mother of 53.5% of them are primary school graduates, and 52.8% of them live in state dormitories. The grade point average of 63.9% of the students is between 2-3, out of 4. 99.3% of the participants have a mobile phone, 61.5% use a mobile phone between 6-10 years, 39.7% change their phone between 2-4 years and 39.3% use the phone more than 5 hours a day.

When the areas where students use their mobile phones the most were examined, 71.1% of the students stated that they use mobile phones in restaurants/cafes, 73.6% in public transport, 70.0% on the street and 94.9% at home/dormitory (Figure 1).

When the scale sub-dimension mean scores of the participants were examined; addiction was 13.91 ± 5.34 , social relations 10.24 ± 3.58 , results were 12.76 ± 6.58 and total scale mean score was 36.91 ± 12.33 (Table 1).

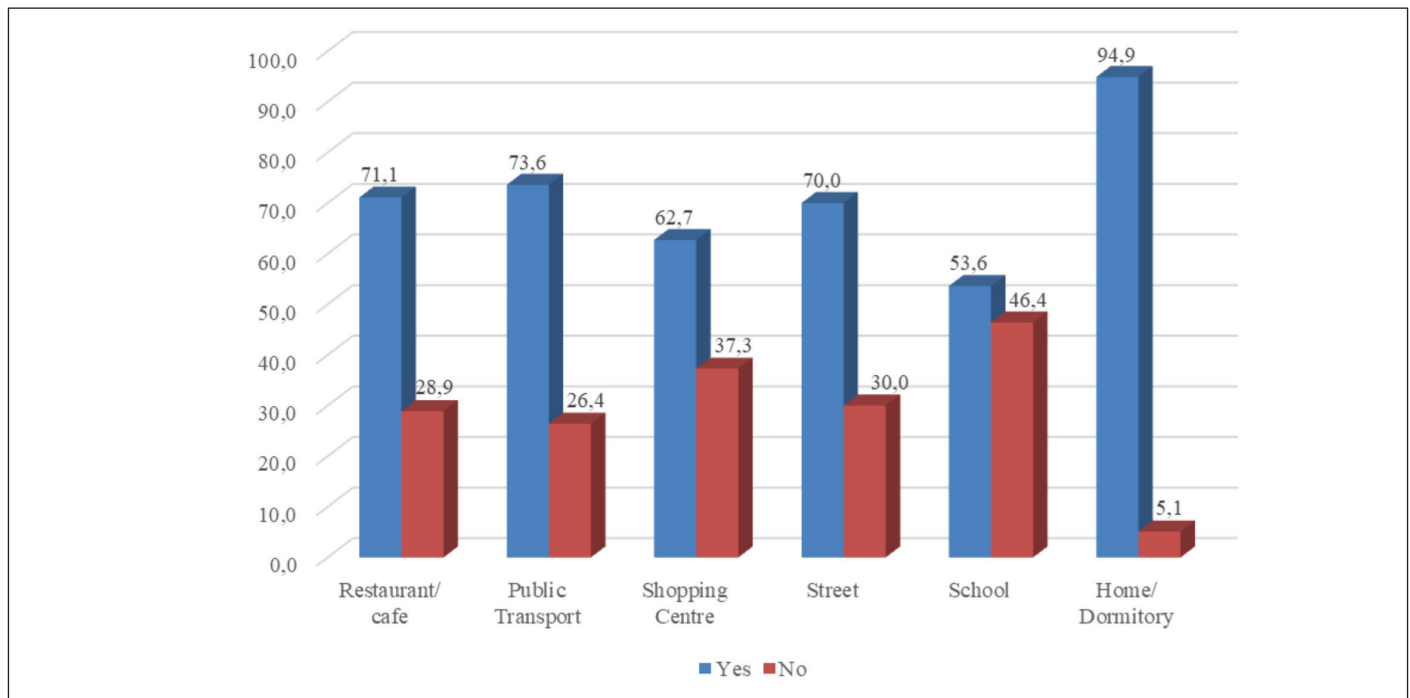


Figure 1: Areas where students use mobile phones the most.

Table 1: Mean Scale Scores and Cronbach Alpha Values of Students

Sub-Dimension	N	M±SD	Min - Max	Cronbach Alpha Value
Addiction	2110	13.91±5.34	0 - 24	0.79
Social Relations	2110	10.24±3.58	0 - 20	0.54
Results	2110	12.76±6.58	0 - 36	0.82
Total Mean Score	2110	36.91±12.33	0 - 80	0.85

When the sub-dimension mean scores of the scale were examined according to the gender of the students, the girls' addiction, social relations and total scale mean scores were found to be statistically significantly higher than boys' ($p<0.05$) (Table 2).

A statistically significant difference was found between the mean scores of all sub-dimensions of the scale and the class variable ($p<0.05$). In the addiction sub-dimension, the mean scores of the fourth-grade students were found to be lower than the scores of the second and third-grade students. In the social relations sub-dimension, the mean scores of the fourth-grade students were found to be lower than the scores of the first, second and third-grade students, and the mean scores of the third-grade students were found to be lower than the scores of the second-grade students. In the results sub-dimension, the mean scores of the fourth-year students were determined to be lower than the scores of the second-year students. When the total scale mean scores were examined, the mean scores of the fourth grade students were found to be lower than the scores of the first, second and third grade students (Table 2).

When the sub-dimension mean scores of the scale were examined according to the students' fathers' educational status, no statistically significant difference was found between the social relations, results, and total scale mean scores and the father's educational status ($p>0.05$). However, a statistically significant difference was found in the addiction sub-dimension ($p<0.05$). The mean score of the students whose fathers were literate was found to be lower than the scores of the students whose fathers were primary school, secondary school, high school, and university graduates, and the mean scores of the students whose fathers were primary school graduates than those of the students whose fathers were high school graduates (Table 2).

When the sub-dimension point averages of the scale were examined according to the mother's educational status of the students, no statistically significant difference was found between the social relations, results and general scale point averages and the mother's educational status ($p>0.05$). However, a statistically significant difference was found in the addiction sub-dimension ($p<0.05$). The mean scores of the students whose mothers were illiterate were found to be lower than the scores of the students whose mothers were literate, primary, secondary and high school graduates (Table 2).

A statistically significant difference was found between the mean scores of all sub-dimensions of the scale and the places of residence ($p<0.05$). Addiction and social relations mean scores of students staying in public or private dormitories were found to be higher than those of students living in a dormitory or with their families. Results and general scale point averages of students living with their families were found to be lower than the scores of students living in state dormitories, private dormitories, or student houses (Table 2).

A statistically significant difference was found between the mean scores of all sub-dimensions of the scale and the grades ($p<0.05$). Addiction, results and general scale mean scores of the students whose grade point average is between 3.00 and 4.00 were lower than the scores of the students whose grade point average was 2.00 – 2.99, and social relations mean scores were found to be lower than the scores of the other students (Table 3).

When the purposes of using mobile phones of the students were examined, it was determined that 89.5% of the students used mobile phones for communication, 78.2% for messaging, 82.5% for receiving information and 80.1% for following social media (Figure 2).

A statistically significant difference was found between the students' duration of using mobile phones and the mean scores of addiction, social relations and results sub-dimensions ($p<0.05$). In the addiction dimension, the average score of the students using mobile phones for 5 years or less was found to be lower than the scores of students using mobile phones for 6-10 years. In the dimension of social relations, the average score of those who use mobile phones for 6-10 years is compared to the scores of those who use mobile phones for 5 years or less; The mean scores of those who used mobile phones between 11-15 years were found to be lower than those of those who used mobile phones for 5 years or less or 6-10 years. Results sub-dimension score averages of those who have been using mobile phones for 16 years or more were found to be lower than those of those using mobile phones between 6-10 or 11-15 years (Table 4).

A statistically significant difference was found between the mean scores of all sub-dimensions of the scale and the frequency of changing mobile phones ($p<0.05$). In the addiction and social relations dimension, the average score of those who used the same phone for more than 37 months was found to be lower than the scores of students who changed their phones every 13-24 or 25-36 months. The average score of those who

Table 2: Sub-Dimension and Total Score Averages of the Scale According to the Descriptive Characteristics of the Students

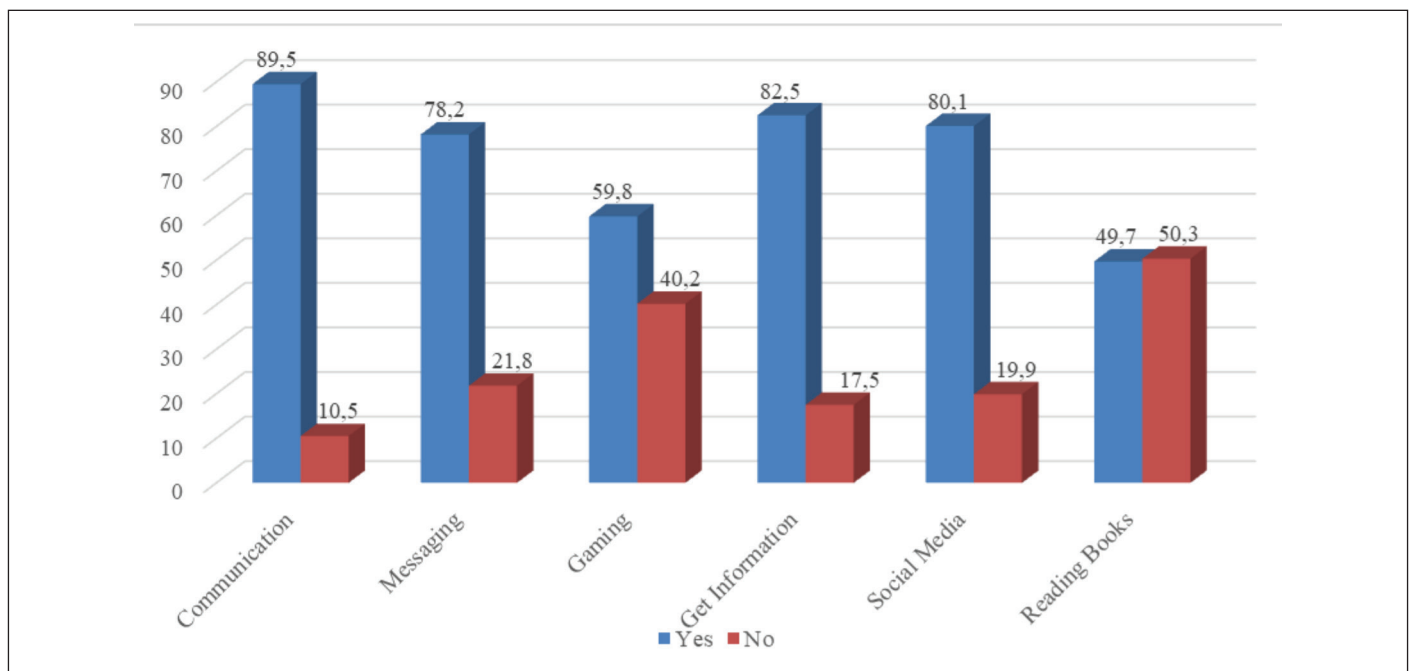
Descriptive Features	n	Addiction	Social Relations	Results	Total
Gender					
Male	554	12.79±5.45	9.62±3.76	12.82±6.97	35.23±12.90
Female	1556	14.30±5.24	10.46±3.49	12.74±6.43	37.50±12.06
t / p		-5.768 / 0.00	-4.770 / 0.00	0.227 / 0.821	-3.744 / 0.00
Grade					
1	531	13.74±5.27	10.50±3.63	12.75±6.70	36.99±12.29
2	425	14.19±5.45	10.68±3.25	13.31±6.19	38.18±11.67
3	712	14.23±5.19	10.21±3.56	12.92±6.79	37.36±12.46
4	442	13.32±5.50	9.54±3.78	11.99±6.38	34.84±12.56
F / p		3.243 / 0.02	8.884 / 0.00	3.177 / 0.02	6.027 / 0.00
		2>4, 3>4	1>4, 2>3, 2>4, 3>4	2>4	1>4, 2>4, 3>4
Fathers' Educational Status					
Illiterate	32	12.94±6.58	10.75±3.57	16.41±6.38	36.09±12.79
Literate	89	11.97±5.83	10.75±4.66	13.89±8.43	36.61±15.71
Primary school	738	13.74±5.36	10.34±5.58	12.57±6.61	36.65±12.36
Secondary school	450	14.08±5.26	10.05±3.45	12.94±6.43	37.07±11.54
High school	463	14.53±5.01	10.15±3.44	12.67±6.43	37.36±12.03
University	338	13.77±5.44	10.20±3.63	12.81±6.35	36.78±12.68
F / p		4.151 / 0.01	0.933 / 0.459	0.751 / 0.585	0.246 / 0.94
		3>2, 4>2, 5>2, 6>2, 5>3			
Mothers' Educational Status					
Illiterate	183	12.49±5.70	10.04±3.79	12.48±6.97	35.01±12.78
Literate	148	13.81±5.56	10.55±4.14	13.77±7.45	38.13±14.47
Primary school	1129	14.12±5.16	10.34±3.55	12.73±6.44	37.19±12.00
Secondary school	325	13.82±5.42	9.95±3.40	12.26±6.32	36.02±12.35
High school	249	14.25±5.47	10.18±3.37	12.93±6.32	37.36±11.61
University	76	13.61±5.44	10.08±3.76	13.51±7.56	37.20±13.33
F / p		3.219 / 0.01	0.972 / 0.433	1.385 / 0.23	1.685 / 0.14
		2>1, 3>1, 4>1, 5>1			
Place Of Residence					
State Dormitory	1115	14.08±5.38	10.36±3.54	12.85±6.55	37.29±12.42
Private Dormitory	402	14.33±5.14	10.56±3.61	13.11±6.61	38.00±12.42
Student House	357	13.40±5.45	9.80±3.55	13.16±6.48	36.36±12.00
Family	178	13.15±5.15	9.68±3.62	10.81±6.52	33.64±11.78
Living Alone	58	13.10±5.32	10.07±4.03	12.19±6.80	35.36±11.82
F / p		2.941 / 0.02	3.604 / 0.06	4.702 / 0.01	4.608 / 0.01
		1>3, 1>4, 2>3, 2>4	1>3, 1>4, 2>3, 2>4	1>4, 2>4, 3>4	1>4, 2>4, 3>4

Table 3: Sub-Dimension and Total Score Averages of the Scale According to the Grade Averages of the Students

Grade Average	n	Addiction	Social Relation	Results	Total
1.99 and below	168	13.81±5.12	10.86±3.42	12.94±6.18	37.61±11.27
2.00 – 2.99	1348	14.13±5.42	10.33±5.57	13.14±6.70	37.61±12.50
3.00 – 4.00	594	13.42±5.19	9.86±3.63	11.84±6.31	35.12±12.03
F / p		4.011 / 0.07	4.445 / 0.04	5.672 / 0.01	6.698 / 0.00
		2>3	1>3, 2>3	2>3	2>3

Table 4: Sub-Dimension and Total Score Averages of the Scale According to the Mobile Phone Usage Status of the Students

Characteristics	n	Addiction	Social Relation	Results	Total
Mobile Phone Usage (Year)					
5 and less	659	13.45±5.52	10.56±3.72	12.59±6.94	36.60±13.15
6 -10	1298	14.14±5.21	10.17±3.51	12.86±6.37	37.17±11.81
11-15	132	14.27±5.42	9.45±3.60	13.17±6.92	36.89±13.21
16 and more	21	11.76±5.66	9.19±2.48	9.43±4.13	30.38±9.51
F / p		3.781 / 0.01 2>1	4.683 / 0.00 1>2, 1>3, 2>3	2.230 / 0.04 2>4, 3>4	2.303 / 0.08
Mobile Phone Changing Frequency					
6 months and ↓	57	13.67±6.31	10.33±4.34	14.35±7.61	38.35±14.21
Every 7 - 12 months	103	13.19±5.71	9.69±3.68	13.23±6.43	36.12±13.24
Every 13 – 24 months	541	14.60±5.50	10.58±3.63	13.73±6.72	38.91±12.25
Every 25 - 36 months	837	14.35±4.96	10.33±3.42	12.70±6.28	37.37±11.63
37 months and ↑	572	12.76±5.36	9.88±3.64	11.70±6.63	34.33±12.61
F / p		11.041 / 0.00 3>2, 3>5, 4>5	3.461 / 0.01 3>2, 3>5, 4>5	7.740 / 0.00 1>5, 2>5, 3>4, 3>5, 4>5	10.595 / 0.00 1>5, 3>4, 3>5, 4>5
Daily Mobile Phone Usage					
Less than 1 hour	149	10.58±5.44	8.69±3.88	8.71±6.23	27.98±12.02
1 - 2 hours	402	12.38±5.32	9.35±3.68	10.66±6.40	32.39±12.08
3 - 4 hours	729	13.87±4.90	10.16±3.43	12.60±6.06	36.63±11.31
Over 5 hours	830	15.27±5.24	11.02±3.41	14.65±6.51	40.94±11.71
F / p		51.956 / 0.00 2>1, 3>1, 4>1, 3>2, 4>2, 4>3	32.169 / 0.00 3>1, 4>1, 3>2, 4>2, 4>3	60.104 / 0.00 2>1, 3>1, 4>1, 3>2, 4>2, 4>3	82.364 / 0.00 2>1, 3>1, 4>1, 3>2, 4>2, 4>3

**Figure 2:** Students' mobile phone use purposes.

changed their phones every 7-12 months was found to be lower than the scores of those who changed their phone every 13-24 months. In the results and total scale dimensions, the mean scores of those who used the same phone for more than 37 months were found to be lower than the scores of other students. The average score of the students who changed their phones every 25-36 months was lower than the scores of the students who changed their phone every 13-24 months (Table 4).

A statistically significant difference was found between the mean scores of all sub-dimensions of the scale and the daily use of mobile phones ($p < 0.05$). The mean scores of those who used the phone for less than one hour a day were found to be lower than the scores of other students in all sub-dimensions. The mean scores of those who used the phone for more than five hours a day were higher than the scores of other students in all sub-dimensions (Table 4).

Due to long-term use of mobile phones, 59.0% of the students stated that they had time loss, 46.1% had insomnia, 45.0% had burning eyes and 42.2% had headaches (Figure 3).

DISCUSSION

The purpose of this work is to find out the factors affecting the problematic use of mobile phones, to find out the health problems that appear in students as a result of the use of mobile phones, and to find out the relationship between academic success and problematic. to use using a mobile phone.

The students who participated in the study were found to have a moderate level of mobile phone addiction, a moderate level of deterioration in social relations, having problems as a result of using a mobile phone below the average, and using problematic mobile phones. When the literature was examined, similar results were found regarding mobile phone addiction (Subramaniam et al., 2020; Tükel, 2020). The unmanageable use of mobile phones, for which they receive support in many areas, can be explained as the reason for this situation.

This study, girls' addiction, social relationships and total scale scores were found to be higher. There are studies (Demirci et al., 2015; Gökçeşlan et al., 2018; Hawi & Samaha, 2016) supporting our findings. In one study, it was determined that male students had a higher level of smartphone addiction than female students (Kaya & Kaya, 2020). Some studies did not find a significant difference in terms of gender (Chen et al., 2017; Tükel, 2020; Kwon & Paek, 2016; Ertemel & Ari, 2020). There are quite different results regarding gender in the literature. Even though all the studies were conducted with university students, these differences can be clarified with studies that will evaluate the purpose of use and similar factors.

This study, addiction, social relations, results and total scale scores of fourth grade students were found to be lower than those of lower grades. With the decrease in the average age, getting acquainted with mobile phones earlier can increase the negative behavior and addiction situation. Works can be done by extending the class variable with different properties.

This study, it was determined that the increase in the educational status of the parents escalated the mobile phone addiction of the students. Ertemel & Ari's study results support our findings. As a result of the increase in the educational status of the parents, the improvement in financial opportunities may lead to an increase in the opportunities of young people to reach mobile phones. Easy accessibility can be considered as a factor that increases mobile phone addiction (Ertemel & Ari, 2020)

The addiction and social relations mean scores of the students staying in the dormitory were higher than the scores of the students living in the dormitory or with their families. The results and total scale mean scores of the students living with their families were found to be lower than the others. Studies support our findings about addiction (Gökçeşlan, et al., 2018; Mohammadbeigi et al., 2016). The fact that the students staying in the dormitory do not have adequate environments

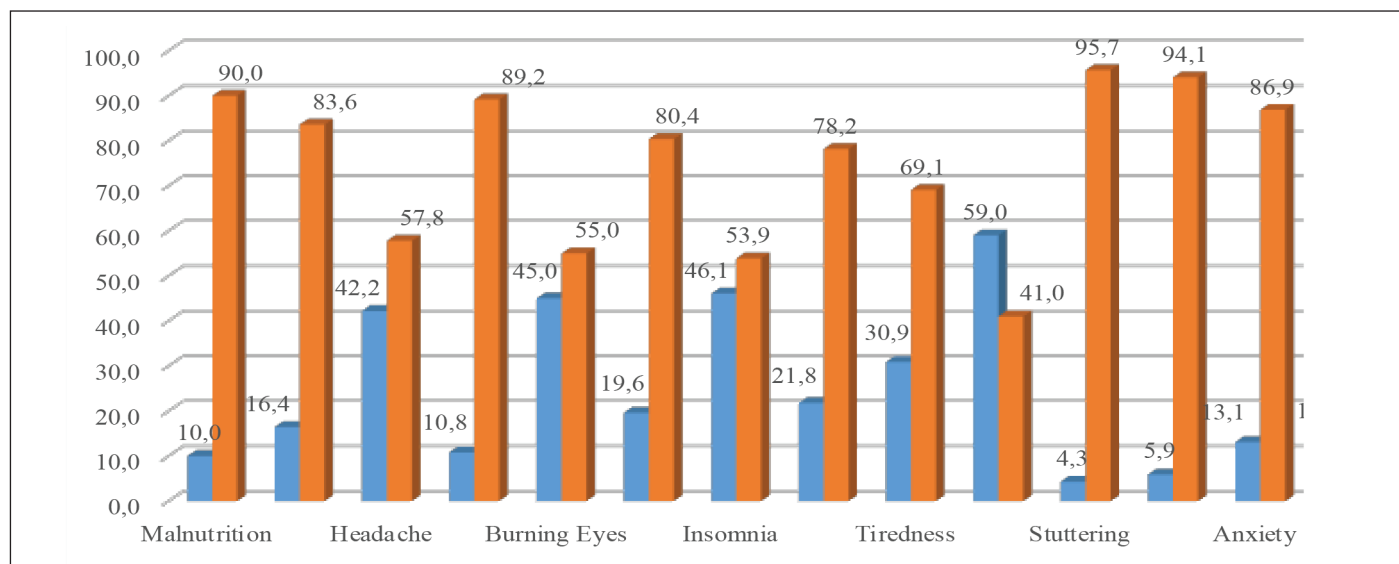


Figure 3: Problems related to long-term use of mobile phones.

for social activities and students' being a bad example to each other by their uncontrolled use of mobile phones may have caused these results. In addition, the reason why students living with their families are less affected by the negative effects of mobile phones may be due to the correct guidance of their parents.

This study, high-scoring students scored lower than low-average students on all scale subdimensions. The literature reveals that there is a negative relationship between smartphone addiction and academic education (Aktürk et al., 2015; Gica et al., 2020; Rozgonjuk et al., 2018; Samaha & Hawi, 2016). In line with these results, it is important to note that the low academic performance of students is due to cell phone use. Since the increase in the usage time of smartphones may shorten the study period, it may negatively affect the interest and focus on the lesson and reduce academic success (Subramaniam et al., 2020; Jumoke et al., 2015). In addition, the reason why students with high grade point averages do not have problems with social relations and are less affected by the negative situations caused by mobile phones may be because they spend limited time with mobile phones.

This study, the addiction scores of students who used their mobile phones for 5 years or less were found to be lower. It was determined that as the duration of mobile phone use increased, students' social relations scores decreased. The increase in the usage time of the mobile phone has caused the problems related to the phone to be seen more. All sub-scale scores of the students who changed their phones less frequently were found to be low. It can be thought that the students are less interested in the phone because of their problematic mobile phone usage situations. The mean scores of those who used the phone for less than one hour a day were lower than the scores of other students in all sub-dimensions. The mean scores of those who used the phone for more than five hours a day were higher than the scores of other students in all sub-dimensions. Other studies support our findings on addiction. The longer students spend time on a smartphone, the more likely they are to become addicted (Aktürk et al., 2015; Kaya & Kaya, 2020; Suliman et al., 2016).

This study, it was determined that students experienced loss of time, insomnia, burning eyes and headaches due to long-term use of mobile phones. Studies have found a relation between sleep problems and misuse of mobile phones (Ghosh et al., 2021; Özcan & Acimis, 2021; Zhang & Wu, 2020). In addition, in this study many problems have been identified such as, stress, depression, headache, irritability, eyestrain, body aches, loss of appetite, weight loss, easy fatigue, hearing problems, digital fingers, inattention, tinnitus, lack of concentration and having an accident due to the inability to hear / see vehicles on the road while using mobile phones (Subramaniam et al., 2020). Mobile phones, which they have made the most important part of their lives and seen as their best friends, can negatively affect the health, relationships and even the lives of young people.

CONCLUSION

The study shows that students have an above-average level of mobile phone addiction, moderate level of deterioration in social relations, having issues as a result of below-average mobile phone use and problematic mobile phone use. It seems that female students have more problematic mobile phone use, and fourth grade students are more conscious about this issue. The high level of education of the parents increases the mobile phone addiction of the students. It seems that the problem of using mobile phones by the students staying in the dormitory is high. There is a negative connection between academic success and problematic mobile phone use. The increase in the duration of using the mobile phone and frequent phone switching increases problematic mobile phones use. An increase in this situation may cause insomnia, deterioration in health, difficulties in social relations, psychological problems and decrease in academic performance in students.

The findings obtained from the research offer a new perspective to young people, parents, educators and those working in this field. In this regard, training programs can be organized for young people and their families regarding problematic mobile phone use. All competent institutions can lead in this regard for the future of society. Studies on the subject will contribute to the academic field and may be important in examining the causal factors that explain university students' problematic mobile phone use and how this situation can be prevented.

Limitations

The limitation of this study is that the research results are based only on the students who agreed to participate in the research and their responses to the survey.

Conflict of Interest Statement

All the authors declare that there are no conflict of interests.

Acknowledgment

The authors would like to thank those who supported this study and the students who participated in the study. No grant was received from any funding agency for this study.

Author Contributions

GUK; designed the study, did data collection, data entry, data interpretation and statistical analysis, edited the article, revised the article for intellectual content, critically reviewed, read and approved the final article.

ZA; edited the article, revised the article for intellectual content, critically reviewed, read and approved the final article.

REFERENCES

- Aktürk, Ü., Budak, F., Gültekin, A., & Özdemir, A. (2015). Comparison of smartphone addiction and loneliness in high school and university students. *Perspect Psychiatr Care*, 54:564–570.
- Aljomaa, S.S., Qudah, M.F., Albursan, I.S., Bakhiet, S., & Abduljabbar, A.S. (2016). Smartphone addiction among university students in the light of some variables. *Comput. Hum. Behav.*, 61, 155-164.

- Andreassen, C.S, Pallesen, S, & Griffiths, M.D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64:287-293.
- Arefin, S., Islam, R., Ahmed Mustafi, M. A., Afrin, S., & Islam, N. (2017). Impact of Smartphone Addiction on Academic Performance of Business Students: A Case Study. *Independent Journal of Management & Production*, 8(3): 955- 975.
- Chen, B., Liu, F., Ding, S., Ying, X., Wang, L., & Wen, Y. (2017). Gender differences in factors associated with smartphone addiction: a cross-sectional study among medical college students. *BMC Psychiatry*, 17:341 doi:10.1186/s12888-017-1503-z.
- Chen, I. H., Pakpour, A. H., Leung, H., Potenza, M. N., Su, J. A., Lin, C. Y., & Griffiths, M. D. (2020). Comparing generalized and specific problematic smartphone/internet use: Longitudinal relationships between smartphone application-based addiction and social media addiction and psychological distress. *Journal of behavioral addictions*, 9(2), 410–419. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00023>.
- Çiçek, B., Şahin H., & Erkal S. (2021). Smartphone addiction in university students: The Covid-19 pandemic. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(Özel Sayı), 52-80. <https://doi.org/10.52528/genclikaraştırmalari.771890>
- Daniyal, M., Javaid, S. F., Hassan, A., & Khan, M. A. B. (2022). The Relationship between Cellphone Usage on the Physical and Mental Wellbeing of University Students: A Cross-Sectional Study. *International journal of environmental research and public health*, 19(15), 9352. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159352>
- Demirci, K., Akgönül, M., & Akpınar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression and anxiety in university students. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 85–92. <http://dx.doi.org/10.1556/2006.4.2015.010>.
- Durusoy, R., Hassoy, H., Özkurt, A., Karababa, AO. (2017). Mobile phone use, school electromagnetic field levels and related symptoms: a cross-sectional survey among 2150 high school students in Izmir. *Environ Health* 16, 51, <https://doi.org/10.1186/s12940-017-0257-x>
- Ertemel, A.V., & Ari, E. (2020). A Marketing approach to a psychological problem: Problematic smartphone use on adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7). doi:10.3390/ijerph17072471.
- Ghosh, T., Sarkar, D., Sarkar, K., Dalai, C.K., & Ghosal, A. (2021). A study on smartphone addiction and its effects on sleep quality among nursing students in a municipality town of West Bengal. *J Family Med Prim Care*, 10:378-86.
- Gica, S., Yunden, S., Kirkas, A., Sevil, F., & Ozdengul, F. (2020). The effect of social media/smartphone addiction and sleep quality on academic success in medical faculty students. *Selcuk Medical Journal*, Online First. doi: 10.30733/std.2020.01471.
- Gökçearslan, Ş., Uluçay, Ç., & Şahin, S. (2018). Smartphone addiction, cyberloafing, stress and social support among university students: A path analysis. *Children and Youth Services Review*, 91:47-54.
- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2016). To excel or not to excel: Strong evidence on the adverse effect of smartphone addiction on academic performance. *Computers & Education*, 98:81–89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.007>
- Kaya, S., & Kaya, M. (2020). Investigation of smartphone addiction levels among university students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7 (3): 14-25.
- Kwon, Y.S., & Paek, K.S. (2016). The influence of smartphone addiction on depression and communication competence among college students. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(41): 1-8. <http://dx.doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i41/103844>.
- Mohammadbeigi, A., Absari, R., Valizadeh, F., Saadati, M., Sharifimoghadam, S., Ahmadi, A., Mokhtari, M., & Ansari, H. (2016). Sleep quality in medical students; the impact of over-use of mobile cell-phone and social networks. *Journal of Research in Health Sciences*, 16 (1): 46-50.
- Özcan, B., & Acimis, N.M. (2021). Sleep quality in Pamukkale University students and its relationship with smartphone addiction. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 37(1):206-211. <https://doi.org/10.12669/pjms.37.1.3130>
- Panova, T., & Carbonell, X. (2018). Is Smartphone addiction really an addiction? *Journal of Behavioral Addictions*, 7(2):252-259.
- Rozgonjuk, D., Saal, K., & Täht, K. (2018). Problematic smartphone use, deep and surface approaches to learning and social media use in lectures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(1):92. doi:10.3390/ijerph15010092.
- Samaha, M., & Hawi, N.S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57:321–325. doi:10.1016/j.chb.2015.12.045.
- Subramaniam, S., Dhillon, J.S., Hoe, A.C.K., Shanmugam, M., & Gunasekaran, S. (2020). Evaluating smartphone addiction disorder among university students. 8th *International Conference on Information Technology and Multimedia (ICIMU)*.
- Suliman, S.A., Al.Qudah, M.F., Albursan, I.S., Bakhiet, S.F., & Abduljabbar, A.S. (2016) Smartphone addiction among university students in the light of some variables. *Computers in Human Behavior*, 61:155-164.
- Tekin, Ç., Gunes, G., & Colak, C. (2014). Adaptation of problematic mobile phone use scale to turkish: A validity and reliability study. *Medicine Science*, 3(3):1361-81. doi: 10.5455/med-science.2014.03.8138
- Tukel, Y. (2020). Investigation of the relationship between smartphone addiction and leisure satisfaction of university students. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(3): 218-226.
- Zheng, Q., Liu S., Zheng, J., Gu, M. & He, W. (2023) College students' loneliness and problematic mobile phone use: Mediation by fear of missing out, *Journal of Psychology in Africa*, 33:2, 115-121, DOI: 10.1080/14330237.2023.2182033
- Zhang, M.X., & Wu, A.M.S. (2020). Effects of smartphone addiction on sleep quality among chinese university students: The mediating role of self-regulation and bedtime procrastination. *Addictive Behaviors*, 111: 106552 doi: 10.1016/j.addbeh.2020.106552.

Türk Yüksek Öğretiminde Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation on Recognition and Applications of Prior Learning in Turkish Higher Education

Seda DEMİR, İsmail GÜLEÇ

ÖZ

Bu çalışmanın amaçlarından biri Türk yüksek öğretimi açısından Önceki Öğrenmenin Tanınması uygulamalarının kavramsal nitelikleri ve ilgili uygulamaların temel özelliklerinin detaylandırılmasıdır. Bir diğer ve asıl amacı ise Türkiye'deki ilgili uygulamaların niteliklerini incelemek ve son olarak hangi açılardan iyileştirilebileceğinin altını çizmektir. Çalışmada önce Türk Yüksek Öğretimi açısından reform paketleri içinde ele alınması elzem olan Önceki Öğrenmenin Tanınması uygulamaları global bir kapsam içinde değerlendirilmiştir. Sonrasında dünyadaki mevcut uygulama esasları ele alındıktan sonra Türk Üniversitelerinin akreditasyon boyutunda bu uygulamalar açısından ne durumda olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Önceki öğrenmelerin tanınması, Akreditasyon, Yaşam boyu öğrenme, Dünyada önceki öğrenmelerin tanınması, Türkiye'de önceki öğrenmelerin tanınması

ABSTRACT

One of the purposes of this study is to detail the information about the conceptual qualities of the Recognition of Prior Learning practices in Turkish higher education and the basic features of the relevant practices. Another and, main purpose is to examine the characteristics of the relevant practices in Türkiye and finally to highlight the aspects that can be improved. In the study, the Recognition of Prior Learning practices, which are essential to be considered in the reform packages in terms of Turkish Higher Education, were evaluated in a global context. Then, after the current application principles in the world were discussed, the situation of Turkish Universities in terms of accreditation in terms of these applications was evaluated.

Keywords: Recognition of prior learning, Accreditation, Lifelong learning, Recognition of learning in the world, Recognition of learning in Türkiye

Demir S., & Güleç İ., (2024). Türk yüksek öğretiminde önceki öğrenmenin tanınması ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(2), 186-196. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1323967>

Seda DEMİR (✉)

ORCID ID: 0000-0002-3044-8530

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce Öğretmeni

T.R. Ministry of National Education, English Teacher

serkoc_16@hotmail.com

İsmail GÜLEÇ

ORCID ID: 0000-0002-0174-148X

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eski Türk Edebiyatı, İstanbul, Türkiye

İstanbul Medeniyet University, Faculty of Letters, İstanbul, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 07.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 24.07.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

GİRİŞ

Önceki Öğrenmelerin Tanınması (Recognition of Prior Learning- RPL) uygulamaları Avrupa Birliği sınırları içinde son yıllarda yaşam boyu öğrenme ilkesinin de etkisi ile ortaya çıkmış ve dünya genelinde çoğu ülkenin eğitim politikaları içinde uygulamaya alınmıştır. Önceki öğrenmenin tanınması kavramına ilişkin uygulamalar ülkemizde yükseköğretim belgelerinde de yer almaktadır.

Çalışmanın amacı Türk yüksek öğretimi açısından ÖÖT uygulamalarının kavramsal nitelikleri ve ilgili uygulamaların temel özelliklerinin detaylandırılmasıdır. Çalışmada bu kavramın önemi ve uygulamanın dünya ve Türkiye'deki etkinliği ele alındıktan sonra analojik bir yaklaşımla başta Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletlerindeki ilgili uygulamaların kapsamı ve temel uygulama niteliklerine ilişkin görece bilgi sunma yoluna gidilmiş, ülkemizdeki durum 5 yıllık akredite olmuş üniversitelerin bazılarının Kurum İç değerlendirme Raporları üzerinden doküman inceleme yöntemi ile ele alınarak Türk Yüksek Öğretimi açısından mevcut durum betimlenmeye ve gelecekteki uygulamaların nasıl olması gerektiği noktasında farkındalık uyandırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma hem Türkçe hem de yabancı literatürde ÖÖT kavramının kapsamına doğrudan ve örneklandırmeli şekilde temas eden çalışmaların azlığı açısından önem arz etmektedir. "Her ne kadar ÖÖT eğitim literatüründe önemli bir konu hâline gelmiş olsa da ÖÖT'nin farklı bağlamlarda teşvik edilmesi ve uygulanmasına ilişkin karşılaştırmalı analiz konusunda eksiklik bulunmaktadır" (Maurer, 2023, s. 2).

ÖÖT kavramı kullanıldığı farklı bağlamlara ve ülkelerdeki farklı uygulamalara göre çeşitli şekillerde isimlendirilebilir. Daha önce *Deneyimsel Öğrenmenin Akreditasyonu* (Accreditation of prior experiential learning- APEL) olarak adlandırılan kavram zaman içinde *Önceki Öğrenmelerin Değerlendirilmesi ve Tanınması* (Prior Learning Assessment and Recognition- PLAR), ayrıca *Önceki Öğrenmenin Doğrulanması* (Validation of Prior Learning- VPL) ve *Becerilerin Tanınması ve Doğrulanması* (Recognition and Validation of Competences- RVC) gibi farklı isimler ile kullanılmıştır (Andersson vd., 2013: 405). Hatta Avusturya'da kavramın *Becerilerin Tanınması* (*Recognition of current competency -RCC*), *Önceki Öğrenmenin Ölçülmesi* (*Assessment of prior learning -APL*), *Önceki Öğrenmenin Akreditasyonu* (*Accreditation of prior learning -APL*), *Önceki Öğrenme İçin Sağlanan Kredi* (*Credit for prior learning -CPL*) *Tecrübeye Dayalı Önceki Öğrenmenin Ölçülmesi* (*Assessment for prior experiential learning -APEL*) (Cohen, 1992: 258) gibi şekillerde isimlendirildiği görülmektedir.

Bu kısaltmaları aslında esnek öğrenmenin akredite edilme şekilleri olarak özetlemek de mümkündür. Tüm bu tanımlar yukarıda da bahsettiğimiz gibi Bologna süreci ile yükseköğretim gündemine giren esnek öğrenme unsurları ile doğrudan ilişkilidir. Daha özet bir tanım vermek gerekirse en genel hâliyle ÖÖT (RPL) *daha önce başka bir eğitsel organizasyon veya eğitim kurumu tarafından yapılmış olan belgelendirmeyi herhangi bir öğretim programına giriş amacıyla öğrenci lehine kredi olarak kabul etmek veya eğitim kademesi içinde başka bir krediden*

onu bu belgeden dolayı muaf tutmaktır. Önceki Deneyimsel Öğrenmenin Akreditasyonu (APEL) ise daha çok yükseköğretim dışındaki sektörlerde geçerli olup ve çalışanların herhangi niteliğe sahip iş veya yaşam tecrübeleri ile elde ettikleri kazanım, bilgi, beceri, yetenek ve niteliklerin tanınmasına işaret etmektedir. Ancak kavramlarla ilgili olarak alanyazında karşılaşılan bu farklı kullanımlar daha çok dile ve değişen yerel gelişim ve algıya bağlı beliren anlamlandırmaların ifade edilmiş şekillerinden doğsa da aynı olguya işaret etmektedir.

"Dünya genelinde ÖÖT ile ilgili politika ve uygulamalar yaşam boyu öğrenme, yeterlilik çerçeveleri, eğitim ve çalışma hayatı ile yakından ilişkilendirilmektedir (Aydemir, 2019) "Avrupa Komisyonu, 2001 yılında geniş bir beceri tanıma, ölçme ve tanımlama gereğinin altını çizmiş ve yayınlanan (2001) *Hayat Boyu Öğrenme Memorandum'u* ile açıkça bir politika alanı olarak ortaya çıkmakla birlikte bir kavram olarak yaşam boyu öğrenme, kısmen yetişkin eğitiminin ve yaşam boyu eğitim gibi eski kavramların yerini almaya başlamıştır" (Andersson vd., 2013). Yaşam boyu öğrenme bağlamında bireyler özellikle örgün eğitimi sonlandırdıklarında yetişkin öğrenciler gibi düşünülmemekte ve süreklilik arz eden bir öğrenme sürecinin öznel olarak kabul edilmektedirler. Ancak kavrama yönelik kamuoyu özellikle, son yıllarda AYA (Avrupa Yükseköğretim Alanı) üye devletlerine giren önemli sayıda mültecinin eğitimlerine ve yükseköğretime katılım oranlarına odaklanmıştır. Bu noktada Bologna sürecinin bu yöndeki uygulama süreçleri sırasında geliştirilen araçlar, yönetmelikler ve çözümler gibi uygulamalar sadece bu türden hedef grupların değil, aynı zamanda daha yüksek öğretim seviyesine erişim arayan diğer birçok grubun ihtiyaçlarına da hizmet etmektedir (Rampelt ve Suter, 2017).

Yükseköğretim olarak adlandırdığımız ileri öğrenime ilişkin hizmetler bütünü oldukça farklı türde etkinliklerden ibarettir. Üstelik kalite güvencesini her kurumun kendine göre yorumlamasından dolayı yükseköğretimin farklı paydaşları kalite açısından farklı yaklaşım ve uygulamaları takip ettikleri görülür. Kalite kavramı herhangi bir kurum ya da çalışma ile ilgili bir değerlendirme yapıldığında söz konusu süreç veya sonuçlarındaki iyilik-yeterlilik hâlinin ve bu hâlin belirli kıstaslara göre ilerlemesi sonucunda ortaya çıkan mevcut duruma ve durumun niteliğine yönelik algıyı tanımlamak için kullanılmaktadır (Erkoç, 2019: 6). Kalite güvencesi ise ürün veya hizmetin kalite için belirlenen istekleri karşılamak amacıyla gereken sistematik çalışmaların tamamına tekabül eder (Küçük, 2012) ve soyut öğrenme çıktıları kadar herhangi bir yükseköğretim ürünü ve hizmetinin de düzenli prosedürlerle değerlendirilmesi anlamı taşır.

Bologna Deklarasyonu'nun başlattığı Bologna süreci özellikle Avrupa kıtasında uluslararası hareketliliği artırmak için lisans ve lisansüstü düzeyde denk, şeffaf ve uyumlu bir yükseköğretim ağı oluşturmak amacıyla yönetilmeye başlamış ve akreditasyonla ilgili oluşumlar ön plana çıkmıştır. Yükseköğretim alanı oluşturma ve öğrenci hareketliliğini sağlamada önemli bir adım olarak üniversite programlarının ve çıktılarının birbirleriyle karşılaştırılabilirliğini sağlayan akreditasyon uygulamaları Bologna sürecinde önemli bir konumdadır. Bu bağlamda ÖÖT'nin uluslararası platformda tanınabilirliği akreditasyon kavramı ile de yakından ilgilidir. "Yeterliliğin tanınması" anlamı taşıyan akre-

ditasyon yetkili bir kuruluşun kişi ya da kurumların belirli konularda yetkin veya belirli kriterler açısından yeterli olup olmadıklarını onaylamasıdır. Dolayısıyla ÖÖT kavramı aynı zamanda akreditasyon ve kalite başlıkları altında da değerlendirilmelidir.

ÖÖT'nin kalite boyutuna doğrudan temas ettiği türleri ise amaç uygunluk ve süreklilik olarak kalite (Harvey ve Green, 1993) noktasında değerlendirmek doğru olacaktır. Öyle ki belgelendirilen veya tanınan önceki öğrenmeler tamamlanmak istenen programlarla uyumlu ve bu programın hedeflenen öğrenim çıktılarına hizmet eder nitelikte olmalıdır. Yine, bu türden uygulamaların hiyerarşik bir düzen içinde ve sistematik olarak işleyen ve düzenli olarak denetlenen kurumlarca yürütülüyor olması sürecin etkinliğini artıracaktır.

Dünyadaki çoğu uygulamaya bakıldığında söz konusu "önceki öğrenme" sahip olduğunu beyan edenler açısından değerlendirildiğinde kazanılan muafiyetler tüm bir program veya dereceye, dönemlik veya seçimsel derslere, dersler içinde belirli konu veya uygulama becerisinin kazanılmış olmasına kadar genişletilebildiği görülmektedir. Örneğin Fransa'da ÖÖT ile doktora derecesinde verilen derslerin hepsinden muaf olmak mümkündür.

Önemli olan nokta söz konusu öğrenmenin belgelendirilebilir veya resmen tanınabilir şekilde vasıflandırılması, sahip olduğu iddia edilen bilgi, yetenek veya becerinin ispat edilebilmesidir. Ayrıca hangisi olursa olsun devam edilen yaygın veya örgün eğitim kurumu öğrencilerin bildiklerine odaklanıp onların detaylandırılarak geliştirilmesi fikrine odaklı olduğu için müfredat uygulayan eğitim kurumlarında öğrencilerin konumlandırılması veya yeterli bulunmasında önceki öğrenmelerin ispat edilebilirliği önemlidir. Dolayısıyla ÖÖT, özellikle gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikaları ile ilgili düzenlemeleri yaparken ciddiyetle ele aldıkları konu hâline gelmiştir. Bu nedenle ilerleyen dönemlerde yüksek öğretimde ÖÖT ile ilgili konular genişleyebilir veya sorunlar daha sık belirebilir.

Ülkemizde de aynı süreçler, ÖÖT'nin başarılı uygulandığı ülkelerde takip edilen yöntem ve uygulamalar örnek alınmakla birlikte ülkemizin şartları da göz önünde bulundurularak uygulama modelleri geliştirilmelidir. Ayrıca yüksek öğretim kurumlarının uluslararası rekabette varlık gösterebilmesi, uluslararası öğrenci hareketliliği, akreditasyona ilişkin diğer uygulamalar, mezunların istihdamı veya akademik ve mesleki boyutta mezunlardan tam anlamı ile istifade edilmesi açısından ÖÖT oldukça önemlidir. Bu nedenle ÖÖT kavramı özellikle gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikaları ile ilgili düzenlemeleri yaparken ciddiyetle ele aldıkları bir konu hâline gelmiştir. Sektörel ve yükseköğretim açısından ÖÖT'nin sağladığı avantajlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışanların beceri ve niteliklerinin güncellenmesi
- Sektör ve yükseköğretim arasındaki protokollerle iş birliği ve diğer türlü bağlantıları öğrenci/çalışan adına artırma
- Yükseköğretim kademelerine geçişi kolaylaştırma ve öğrenim süresini kısaltma
- Programların bitirilebilirliğine karşı olumsuz algıyı yıkarak eğitime olan talebi artırma

- Ekonomik ve sosyal anlamda dezavantaj sahibi kimselere kolaylık sağlama, kurumların gereksiz ödenek harcamalarına engel olma.

Sağladığı tüm bu avantajların yanında ÖÖT, uygulamaya konduktan sonra süreçlerin kolay sürdürülebilir ve her zaman etkin şekilde uygulanabilir süreçler olacağını düşünmek her zaman doğru olmayabilir. Örneğin bir öğrencinin önceki öğrenmesini ibraz etme sürecinde yapılması gerekenler hem kurum hem de öğrenci adına söz konusu dersi almak veya dönemi okumaktan daha fazla maddi veya manevi külfet getirebilir. Ancak her şeyden önce ÖÖT muhtemel zorluklarının yanı sıra;

- Titizlik ve adaletli bir şekilde uygulanmadığı takdirde başta kalite standartlarını bozma ve kişisel hakların ihlaline,
- Önceki öğrenmenin aranan niteliklere sahip olduğunun belgelenememesi durumunda zaman, efor ve motivasyon kaybı ile de sonuçlanabilir.

Bu iki zaaf sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesine engel olma ihtimali taşıdığı için uygulama ve düzenleme konusu üzerinde ciddiyetle durulmalıdır.

ÖÖT Aşamaları

Önceki öğrenmenin tanınması iki aşamalıdır. İlk aşama öğrenci tarafından ikinci aşama ise yüksek öğretim tarafından gerçekleştirilir. Yüksek öğretim kurumları önceden kazandığını iddia edilen bilgi ve beceriyi ölçüp değerlendirerek belgelendirir ve AKTS olarak kabul edip öğrenci transkriptine kaydeder. Ölçme ve değerlendirme kurum tarafından yapıldığı gibi bir başka kurum tarafından verilen belgenin kabul edilmesi şeklinde de olabilir. Ancak öğrencinin ibraz etmeye çalıştığı belgedeki veya sahip olduğunu iddia ettiği ölçülebilir becerilerdeki niteliklerin değerlendirilmesinde başvurulan yükseköğretim kurumunun kendi iç prosedürleri doğrultusunda işleyen birtakım prosedürler izlenir. Ayrıca başka bir kurumca geçerli görülmüş bir belgenin kabulü üzerine de belgenin geçerliliği kontrol edilip kurumca tanınıp AKTS olarak değerlendirilebilir.

Avrupa Birliği Ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri Birleşik Krallık ve Diğer Bazı Ülkelerde ÖÖT

ÖÖT uygulamalarına Avrupa Birliği ülkelerine ek olarak ABD ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde ağırlıklı olarak yüksek öğretim başta olmak üzere mesleki gelişim amacıyla da yaygın olarak rastlanmaktadır. Öyle ki başta Avrupa Yüksek Öğretim Alanında uygulanmak üzere Bologna Süreci (1999)'ni takiben ÖÖT ile bir yükseköğretim programını veya eksik kredileri tamamlayıp, herhangi belgelendirilmiş bir öğrenmeyi alınması gereken bir ders veya dönem ile ikame etmek gibi imkânlar sağlanmaya başlamıştır. Üye ülkelerden standart ÖÖT uygulamalarına sahip olanlar ilgili işlemleri belirli kriterler ve envanterler çerçevesinde gerçekleştirmektedirler. Bunun için temel referans ise Avrupa Formel Olmayan ve Enformel Öğrenmelerin Tanınması Envanteri (European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning-EIVNIL)'dir.

Öncesinde Avrupa Komisyonu Avrupa Formel Olmayan ve Enformel Öğrenme Klavuzu yayınlanmış ve bu klavuz 2016 yılında Avrupa Formel Olmayan ve Enformel Öğrenmelerin Tanınması

Tablo 1: ÖÖT'yi Gerekli Kılan Etmenler Açısından Öğrenci ve Kurum Bakış Açıları

Öğrenci Tutumu	Kurum Tutumu
Öğrenci bulunduğu içinde bulunduğu aşamadan önce edinilen beceri ve alınan eğitim, kurs, seminer, atölye vs. gibi kazanımların değerli olduğu düşünür ve bunları içinde bulunduğu yüksek öğrenim sürecinde değerlendirmek ister.	Kurumlar öğretim üyeleri tarafından verilen eğitim, kendi sundukları müfredatlar ve uyguladıkları programlar dışında sistematik olsun olmasın “gerçek hayat” bilgi ve uygulamalarını rasyonel bulmama eğilimine sahiptir. Bu nedenle söz konusu önceki öğrenmenin somut olarak kanıtlanabilir olmasını bekler.
Öğrenciler önceki aşamalarda edindikleri belirli herhangi bir becerinin veya edindikleri bilgilerin, aldıkları eğitimin önemli, yetkin veya yeterli olduğunu, bunun bir ders/dönem/yeterlilik derecesine denk geldiğini düşünebilirler.	Kurumlar öğrencilerin kendi belirledikleri amaç ve kapsam içine tam olarak oturmayan önceki öğrenmelerinin kendi sistematik düzenleri içinde genel akademik başarıyı olumsuz etkileyeceğini düşünerek süreci zorlu ve çok aşamalı prosedürlerle yorucu hâle getirebilirler.
Öğrenciler sahip oldukları önceki öğrenmenin şimdiki çalışma alanları ile doğrudan ilgili olmadığı durumlarda dahi her ikisi arasında kapsam olarak bağlantı olduğunu, eğitim dönemleri içinde veya bir dönem yerine ikame edilecek kadar yakın içerik veya niteliklere sahip olduğunu düşünüyor olabilirler.	Kurumların bu durumda tavrı, söz konusu önceki öğrenmenin kendi öğretim alanı içinde olmadığını veya doğrudan bir dersin yerine kabul edemeyeceğini belirtmek olabilir. Kurumlar genellikle ÖÖT uygulamalarında önceki öğrenme ve mevcut ikame niteliği arasında doğrudan bağlantı olmasını veya en azından ismen birebir örtüşmesini tercih edebilirler.
Öğrenciler belgelendirebildikleri önceki öğrenmeleri kuruma iletirler ve bunun ÖÖT için yeterli olacağı kanaatindedirler.	Kurumlar ÖÖT'yi farklı şekillerde tanıma yoluna gidebilir. Kurum belgelendirmenin yanı sıra portfolyo, sınav uygulamaları, görüşmeler gibi ek bir takım ÖÖT uygulama araçlarını devreye sokabilirler.

Envanteri (European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning-EIVNIL) ismi ile yeniden ele alınıp uyulmaya koyulmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri'nde eyaletlerin kendine has uygulamaları olduğu ve merkezi bir uygulama standardı olmadığı görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri Birleşik Devletler'de alanında oldukça ileri seviyeye sahip yüzlerce üniversite olması ve buna bağlı olarak da profilin belirlenmesi ve bu profile uygun standart bir ÖÖT uygulaması hazırlamanın mümkün olmadığı öğrenci nüfusundaki çeşitliliğidir. Ancak bu çeşitlilik aynı zamanda yükseköğretim kurumları için ÖÖT olgusunu kaçınılmaz kılmaktadır. Yüksek öğretim kurumları içinde üniversite adı altında kurulmuş kurumların yanı sıra Türkçede kolej ismini verdiğiniz önce 2 yıllık eğitimin, ardından 4 yıllık lisans eğitimine geçişe imkân sağlayan kurumlar arasında yerel karakterleri ile ön plana çıkan ve çok daha ekonomik imkânlar sağlayan topluluk kolejleri de mevcuttur.

ABD'de ÖÖT süreçlerinin askeri öğrenmenin tanınması ile ortaya çıkması ve askeri öğrenmenin ÖÖT'deki yeri kendini üniversitelerin ilgili konularda resmi internet sitelerinde kabul ettikleri öğrenme türlerinden askeri öğrenmenin kabul edilirliliği ile göstermeye devam etmektedir. Yani askerlikte edinilen beceri veya akademik öğrenmeler Amerika'da ÖÖT kapsamı içinde önemli yer tutar. ÖÖT, Amerikan üniversitelerinde özellikle lisans düzeyinde yaygın olarak uygulanmaktadır.

Birleşik Eyaletlerde Üniversite Kredisi Öneri Servisi (ACE kredi sistemi) bireylerin iş ortamlarında aldıkları eğitim, edindikleri becerileri veya kazanımlarını elde edilen çıktılar üzerinden (eği-

tim sonuçları, yapılan sınavlar vs.) inceleyerek bunların hangi dersin kredisine tekabül ettiğini tespit eder. Tüm bunları sistematik olarak bir veri tabanında sunar (Aydemir, 2019: 35).

Yine Amerikan üniversitelerinde öğrencilerin ÖÖT kapsamına girebileceğini düşündükleri öğrenmeleri belgelendirebilmeleri için çeşitli araçlar mevcuttur. ÖÖT adayları ile bir dizi görüşmeler yapılır ve farklı türdeki belgeler üzerinde çalışılır. Ayrıca ABD'de ÖÖT'de yeterli kılma araçları olarak standartlaştırılmış sınavlar (Advanced Placement, College-Level Examination Program (CLEP), International Baccalaureate gibi), veya IB ve Excelsior sınavları (UExcel), DANTES Konu Standart Testleri (DSST) gibi özel amaçlı sınavlar, fakültenin hazırladığı münferit sınavlar, portföy tabanlı veya uzman görüşü ile değerlendirme uygulanmaktadır. Üniversite dışındaki programların (işverenler veya ordu tarafından sunulan eğitimin) değerlendirilmesi için ise Ulusal Üniversite Kredi Tavsiye Servisi (NCCRS) ve Amerikan Eğitim Konseyi (ACE) tarafından sağlanan tavsiyeler izlenir. Kurumlar ayrıca, harici eğitim/yetki belgeleri ve mevcut derece programları arasında eşleme yapan yaya geçitleri geliştirmek için işgücü geliştirme ajansları ve diğer eğitim sağlayıcılarla koordinasyon dahil olmak üzere programların kendi incelemelerini yürütür (McKay ve Douglas, 2020).

İngiltere'de de ÖÖT uygulamaları oldukça ciddiyetle yürütülen yükseköğretim uygulamaları arasındadır. İlgili işlemlerden ve ülkedeki yüksek öğretimdeki standart uygulamaları denetlemekle sorumlu olan kurum Kalite Güvence Ajansı (QAA)'dır. Bu kurum 2005 yılında, yüksek öğretimdeki standartları denetleyen ÖÖT kılavuzları yayınlamıştır (Garnett ve Cavaye, 2015).

ÖÖT'ye ilişkin ülkedeki uygulamalar özellikle ÖÖT imkânlarının özel tanıtım ve tanıtım amaçlı sunular ve brifinglerle ilgililere ulaşması ile yaygınlık kazanmıştır. Bu şekilde ilgili merkezlere ulaşan adaylar alanında uzman kurum yetkililerince yapılan temel bilgilendirmeden sonra adayın niteliklerinde ve önceki öğrenmelerinden nelerin önceki öğrenme olarak tanınma potansiyelini tespit amaçlı taranması ile başlar.

Birleşik Krallık ülkelerinde ÖÖT, Kredi Saydırma ve Biriktirme ve Transfer sisteminin (Credit Accumulation and Transfer System-CATS) ayrılmaz bir parçasıdır.

ÖÖT için başvuran aday ilgili kuruma başvurduktan sonra öncül durum değerlendirmesi yani ön taramayı takiben ilgili danışman kurum etkili bir başvuran profili oluşturmaya başlar. Söz konusu öğrenmelerle ilgili belgelendirmeleri sağlamaya sonrasında, değerlendirme, akreditasyon ve değerlendirme sonrası rehberlik gibi süreçlerde öğrencinin kazanımını izlemeye çalışır.

2006 yılında Danimarka Hükümeti yetişkin eğitimi ile ilgili stratejilerin yer aldığı "Küresel Ekonomide Danimarka Stratejisi-Strategy for Denmark in the Global Economy" isimli belgede önceki öğrenmelerin daha kolay tanınırlığını talep etmiştir (Vezne 85). Kısmen küçük bir ülkeler grubunda ÖÖT'nin tanınması ile ilgili bir kısıtlama söz konusu değildir. Belçika (Flaman Topluluğu), Danimarka, Fransa, Lüksemburg ve Rusya'nın aralarında bulunduğu bu ülkelerde en azından teorik olarak ÖÖT ile bir yükseköğretim programından mezun olunabilir (Aydemir, 2019: 39).

Yukarıda bahsedildiği gibi Kanada'ya ek olarak, Norveç ve Fransa ÖÖT uygulamaları konusunda oldukça tecrübeli iken İtalya bu türden uygulamalara yer vermeye henüz başlamıştır. İrlanda ve İspanya son yıllarda mevcut ÖÖT düzenlemelerini revize etmeye başlamışken Avusturya ve Almanya ÖÖT kapsamını sadece belirli meslek alanları için geçerli ve uygulanabilir tutmaya bunu yaparken de ilgili süreçleri genel eğitim ve staj uygulamaları ile aynı çerçevede dahilinde tutmaya özen göstermektedir (Bohlinger, 2017: 592).

ÖÖT hükümleri, Portekiz'de olduğu gibi hem örgün hem de gayri resmi bağlamlarda yaşam boyunca geliştirilen bilgiye değer veren temel ve lise eğitiminin sertifikasyonuna izin verir (Barros,2013; Guimarães ve Mikulec, 2021).

Yukarıda sıralananların yanı sıra çoğu ülke tarafından fazla resmileştirilmeden ÖÖT'na yönelik gerçekleştirilen öz-değerlendirme ve/veya portfolyo gibi bazı hafif yaklaşımları benimsendiği görülmektedir. Ayrıca tanınma prosedürlerinin daha fazla geliştirilmesine ve teşvik edilmesine yatırım yapma ihtiyacını gördükleri için birçok ülkede yaygın ve resmi olmayan öğrenmenin tanınması eğitim politikası gündeminin üst sıralarında yer almaktadır (Werquin, 2009).

Türkiye'de ÖÖT'ye Genel Bakış

Türkiye ÖÖT uygulamalarına kabaca bir göz atıldığında Batı Avrupa ve ABD ile gelişmiş ülkelerin üniversitelerinin çok ge-

Tablo 2: Dünya'da ÖÖT Uygulamalarında Önde Gelen Ülkeler ve İlgili Uygulamalara İlişkin Genel Bilgiler

ÖÖT uygulaması nedir? Sorusuna yaklaşım farkı	<ul style="list-style-type: none"> Bu konuda uygulamaları öncül olarak gerçekleştirmiş ülkelerin ÖÖT'ye kazan-kazan bakış açısı ile yaklaşması ÖÖT uygulamalarının hem kurumlar hem de başvuran adaylar için öğrenim süresi kadar kurumca yapılan masraf ve uygulama giderleri açısından da etkili oluşu.
Farklı kabul araçları ile ÖÖT'nin değerlendirilebilmesi	Standartlaştırılmış veya kurumsal kriterlere uygun sınavlar, portfolyolar, mülakatlar gibi farklı kabul araçlarının kullanılması
İş ve eğitim hayatının farklı alanlarında esnek ÖÖT uygulamaları	Askeri, sosyal, pedagojik (yabancı dil de dahil olmak üzere) ve sağlık bilimleri ile ilgilenen sektörel ve akademik alanlarda ÖÖT'nin çeşitli şekillerde uygulanışı
Olumlu yaklaşım ve destekleyici tutumlar	Öğrenci lehine yaklaşım ve destekleyici kurum iklimi
Çok aşamalı ve bütüncül süreç izlemi	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin sahip olduğunu belirttiği önceki öğrenme ile ilgili süreçlerin konu uzmanlarınca titizlikle değerlendirilmesi Söz konusu önceki öğrenme tanındıktan sonra dahi öğrencinin eğitim sürecinde bu durumun mevcut ve olası çıktıları ilgili kurumlarca izlenmektedir.
Merkezi uygulamalar	<ul style="list-style-type: none"> Özellikle ABD gibi çok nüfuslu ve her federal eyaletin kendi eğitim politikalarını idame ettirdiği sistemin tek düze ve standart katı uygulamalara el vermemektedir. Merkezi bir uygulama standardı veya merkezi sorumlu bir kurumu olmayan ülkelerde dahi üniversitelerin bağlı oldukları üniversite akreditasyon kurumları (İngiltere) veya Ulusal Üniversite Kredi Tavsiye Servisi (NCCRS) ve Amerikan Eğitim Konseyi (ACE) yani Üniversite Kredisi Öneri Servisi gibi birimlerin onayı ile yürütülmektedir.
Uzun süreli uygulama tecrübesi	<ul style="list-style-type: none"> Örneğin İngiltere 90'lı yıllardan, ABD ise 1940'lı yıllardan itibaren ÖÖT olarak kabul edilebilecek uygulamalar yürütmekle birlikte 90'lı yıllardan itibaren süreçler Bologna Süreci'nin de etkisi ile hızlanmıştır.

risinde olduğu görülmektedir. Her ne kadar AB üyeliği bağlamında yaşam boyu öğrenme olgusu ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmış olsa da üniversitelerin kurum içi değerlendirme raporlarından da anlaşılacağı üzere ÖÖT konusunda da Bologna süreci ile başlatılan ivmeye eş değer bir akreditasyon ve kalite güvence denetim ve kontrol sistemi oluşturulamamış olduğu görülmektedir.

ÖÖT, güncel yükseköğretim sisteminin en zayıf halkalarından biri olarak göze çarpmakta olup 2020 yılında YÖK'ün TYÇ kapsamında yürütülen çalışmaların sonuçlarını da raporlamasıyla birlikte, en yüksek ikinci not olan yeşil düzeye ancak yükselmiştir. Her ne kadar, MYK'nın yetkilendirdiği belgelendirme kuruluşları tarafından 5 ve 6. Seviyelerde mesleki yeterlilik belgesi düzenleniyor olsa da bu yeterlilikler yükseköğretim kurumlarınca düzenlenen yükseköğretim yeterlilikleri olmayıp çoğunlukla işbaşındaki öğrenmelerin tanınmasına yönelik düzenlenen mesleki yeterliliklerdir. (Toprak ve Akbiyık, 2021)

Türkiye'de genellikle örgün yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimin dışında hemen her türlü öğrenmenin üniversitelerce belgelendirildiğinde dahi AKTS veya dönem olarak kabul edilebilirliği pek yaygın rastlanan bir durum değildir. Öyle ki çoğunlukla "aynı yükseköğretim kurumunun farklı fakülte, enstitü veya sürekli eğitim merkezlerinde gerçekleşen ve resmi olarak belgelendirilmiş öğrenmelerin tanınmasında bile güçlükler yaşanmaktadır. Örneğin, üniversitenin sürekli eğitim merkezinde program derslerinden biriyle ilgili bir kursa katılmış ve kursu başarıyla tamamlamış bir öğrenen, programın ilgili dersinden muaf tutulmayabilmektedir" (Toprak ve Akbiyık, 2021) Yine, bu konuda Türkiye'deki ilgili yükseköğretim uygulamalarda göze çarpan durumlardan ilk ve en önemlisi ÖÖT kapsamında raporlarda yer verilen uygulamaların yatay ve dikey geçişler ile daha önce alınan derslerin kabul edilmesinden ibaret oluşu hatta çoğu üniversite genelinde bundan öteye geçemeyişidir.

2014 tarihli *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planında* verilen bilgilere göre ÖÖT içinde olduğu alan olarak Türkiye'de yaşam boyu öğrenmeye katılım AB'nin hâlen gerisindedir. Toplumda hayat boyu öğrenmeye ilişkin farkındalık düşüktür ve işletmeler mesleki eğitime yeterince önem vermemektedir. Bu alanda hizmet sunan aktörler çoğalmakta, çeşitlenmekte ve etkinlikleri artmaktadır fakat bu gelişme faaliyetlerin izlenmesini zorlaştırmaktadır ve koordinasyon sağlanamamaktadır. Dezavantajlı bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılımı düşüktür. Açık öğretim, e-öğrenme gibi esnek öğrenme yolları gelişmektedir fakat bunlara katılım da arzu edilen düzeyde değildir. Mesleki rehberlik ve yönlendirme alanında eksiklik devam etmektedir ve ÖÖT sistemi zayıftır (MEB, 2014: 2-20'ten akt. Bağcı, 2014).

Yeterince uygulama alanı bulunamamasının başlıca nedenlerinden biri hem süreçlerin hem de kurumsal oluşum ve işleyişlerin ÖÖT ve yaşam boyu öğrenme uygulamalarını ilgilendiren süreçlerde sistematik ilerlemeye izin vermeyen, standart akışı sağlamaya engel olan yerleşik yükseköğretim düzenidir. Yani kurumsal altyapı içindeki münferit birimler ve kurumsal uygulamaların çeşitliliği tepede bu konu ile yetkili bir kurumun önderliğinde her üniversitede ÖÖT ve diğer yaşam boyu öğren-

me süreci kapsamındaki uygulamaları denetleyip uygulamayı sağlayacak kurumsal birimlerin eksikliğidir. Bunu sağlamayı zorlaştıran en önemli nedenlerden biri de özellikle 90'lı yılları takiben görülen üniversite sayısındaki artış ve YÖKAK gibi yükseköğretimde kalite ve akreditasyon gibi çoğu süreci denetleyip karar alma yetkisine sahip kurumların ancak 2015 gibi yakın bir zamanda kurulmuş olmasıdır. Kalite dahil yükseköğretimin organizasyonu konularında AB standartlarında yapılması gereken güncelleştirmeler esnek öğrenme alanlarındaki yeni düzenlemelerin elbette geciktirecektir ancak her yükseköğretim kurumunun kendi münferit ÖÖT biriminin oluşturması ülke çapında uygulamayı mümkün kılabilir.

YÖKAK, tarafından yayınlanan ve yükseköğretim kurumlarının hazırlamasını istediği *Kurum İç Değerlendirme Raporu*'nda (KİDR) ÖÖT ile ilgili şunlar görülmek istenmektedir:

Öğrenci kabulü, önceki öğrenmenin tanınması ve kredilendirilmesi: Öğrenci kabulüne (merkezi yerleştirmeye gelen öğrenci grupları dışında kalan öğrenciler dahil) ilişkin ilke ve kuralları tanımlanmış ve ilan edilmiştir. Bu ilke ve kurallar birbiri ile tutarlı olup, uygulamalar şeffaftır. Diploma, sertifika gibi belge talepleri titizlikle takip edilmektedir. Önceki öğrenmenin (örgün, yaygın, uzaktan/karma eğitim ve serbest öğrenme yoluyla edinilen bilgi ve becerilerin) tanınması ve kredilendirilmesi yapılmaktadır.

Uluslararasılaşma politikasına paralel hareketlilik destekleri, öğrenciyi teşvik, kolaylaştırıcı önlemler bulunmaktadır ve hareketlilikte kredi kaybı olmaması yönünde uygulamalar vardır (URL 1)

ÖÖT'yi tanımlamayan YÖKAK, kurumlardan ilk olarak ÖÖT süreçlerini gösteren yasal bir belge hazırlamasını beklemektedir. İşlemlerin şeffaf bir şekilde gerçekleşmesi, sunulan belgelerin titizlikle incelenmesi sunulan belgelerin doğruluğundan duyulan şüpheden ve sahta belge sunulma ihtimalini yüksek bulma ön kabulünden kaynaklanır.

YÖKAK'ın dikkat çektiği diğer husus uluslararasılaşmada uygulamayı teşvik ve kolaylaştırıcı önlemler olduğunu ifade etmektedir. Bu ifade YÖKAK'ın bir durumu aktarmasından ibarettir ve bu konuda mesafeli bir duruşa sahip olduğunu gösterir.

KİDR'de uygulama örneği olarak verilen şu maddelere bakıldığında ÖÖT daha somut bir şekilde anlaşılabilir:

- Öğrenci kabulü, önceki öğrenmenin tanınması ve kredilendirilmesine ilişkin ilke ve kurallar
- Önceki öğrenmelerin tanınmasında öğrenci iş yükü temelli kredilerin kullanıldığına dair belgeler
- Uygulamaların tanımlı süreçlerle uyumuna ve sürekliliğine ilişkin kanıtlar,
- Paydaşların bilgilendirildiği mekanizmalar
- Standart uygulamalar ve mevzuatın yanı sıra; kurumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirdiği özgün yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin kanıtlar (URL 2)

YÖKAK yazılı kurallar ve belgeler ile süreçler hakkında bilgi ve belge aramakta ve bu ifadelerden ÖÖT'nin mahiyeti hakkında

Tablo 3: Tam ve Yarım Akredite Olan Üniversitelerin KİDR'da ÖÖT'ye İlişkin Veriler

Üniversite Raporu	K.İ.D. Raporlarında Geçen ÖÖT'ye ilişkin ifadeler	Bölüm Dersi Seçimlik Ders veya Dönem muafiyeti dışında esnek öğrenmeyle edinilen ÖÖT uygulaması
Tam Akredite Olan (5 Yıllık) Üniversiteler		
<i>Bursa Uludağ Üniversitesi</i> 2021 KİDR	<ul style="list-style-type: none"> “Yatay ve dikey geçiş işlemlerine yönelik uygulamalar” “Daha önce herhangi bir yükseköğretim kurumundan mezuniyet sonrası öğrenci başvurusu değerlendirilerek muafiyet” Non/in-formel öğrenmenin sadece yabancı dil dersleri ile hazırlık sınıfını kapsaması veya üniv. Sınavı ile 70 barajı 	Bulunmamaktadır.
<i>Orta Doğu Teknik Üniversitesi</i> KİDR 2021	<ul style="list-style-type: none"> YDYO veya tanınmış kuruluşlar tarafından verilen sınavlara katılarak İngilizce dil seviyelerini belgeleyebilmek, İngilizce dersleri veya hazırlık eğitiminden muaf olmak, Birinci sınıf dersleri içinde özellikle matematikle başlayıp fizik ve kimya gibi derslerde devam etmek üzere önceki öğrenmenin tanınmasına yönelik uygulamalar geliştirilmesi yönünde çalışmalar 	Bulunmamaktadır.
<i>Hacettepe Üniversitesi</i> KİDR 2021	<ul style="list-style-type: none"> Önceki öğrenmenin tanınması ve kredilendirilmesine ilişkin süreç akademik birimlerde farklılaşması ve ilgili birimlerin yönetim kurulları ya da komisyonları tarafından yürütülmesi ve Üniversitede eşdeğerlilik süreçlerinin ilgili birimlerin yönetim kurulu kararları ile uygulanıp kredi kaybının önlenmesi Ulusal ve uluslararası değişim hareketliliğine katılan öğrencinin aldığı kredilerin eşdeğerliliğinin yapılması Örgün, yaygın ve uzaktan/ hibrit eğitimlerde yatay/dikey geçiş, lisans tamamlama vb gibi önceki öğrenmenin öğrenme yoluyla edinilen bilgi ve becerilerin tanınması ve kredilendirilmesi 	Bulunmamaktadır.
<i>Gazi Üniversitesi</i> KİDR 2021	<ul style="list-style-type: none"> Yönelik işlemler de yönetmeliklerle belirlenen esaslar çerçevesinde ilgili birimler tarafından yürütülmektedir. 	Bulunmamaktadır.
<i>Sabancı Üniversitesi</i> KİDR 2021	<ul style="list-style-type: none"> Önceki formal öğrenimde alınan derslerin, Lisans ve Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmelikleri ile diğer ilgili mevzuatlar çerçevesinde, kayıtlı olunan programda tanınması Yurt dışındaki lise ve üniversitelerden alınan diplomaların tanınırlığı ile ilgili olarak YÖK mevzuatındaki esaslar çerçevesinde ilerlenmesi 	Bulunmamaktadır.
Koşullu Akredite Olan (3 Yıllık) Üniversiteler		
<i>İstanbul Kent Üniversitesi</i>	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin başka bir kurumdan, yaz okulundan, Erasmus vb. faaliyetlerden almış olduğu önceki öğrenmenin tanınması ve kredilendirilmesine ilişkin kanıtlar 	Bulunmamaktadır.
<i>Antalya Belek Üniversitesi</i> KİDR 2021	<ul style="list-style-type: none"> İlişkin süreçlerin izlenmesi, iyileştirilmekte olması ve güncellemelerin ilan edilmesi 	Bulunmamaktadır.
<i>Ege Üniversitesi</i> 2021 KİDR:	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin bir yükseköğretim kurumunun örgün eğitimi dışında edindikleri kazanımların tanınması, kredilendirilmesi ve intibakı için uyulması gereken esaslar “Ege Üniversitesi Önceki Öğrenmenin Tanınması Yönergesi” ile belirlenmiş ve 2021 yılı içinde uygulanmış olması 	Bulunmamaktadır.
<i>Ankara Üniversitesi</i> 2021 KİDR	<ul style="list-style-type: none"> Önceki öğrenmenin tanınması ve kredilendirilmesi olgunluk düzeyi’ne ilişkin verinin mevcut olması İlgili işlemlerin kurumun genelinde planlar dahilinde uygulamada olması 	Bulunmamaktadır.

bir bilgi verilmemektedir. Dolayısı ile ÖÖT'nin yürütülmesi ne-redeyse tamamen üniversitelerin inisiyatifleri doğrultusunda gerçekleşmektedir. YÖKAK'ın 5 yıllık tam akredite ettiği üniversitelerin değerlendirme raporlarına bakılarak uygulama hakkında daha somut bilgilere ulaşılabılır.

Tam akreditasyon alan üniversitelerin Kurumsal Akreditasyon Raporları incelendiğinde de ölçme değerlendirme ve programların uygulanması başlıkları altında verilen uygulamalarda geçen ÖÖT kapsamında maddelenen uygulamaların aslında kavramın asıl kapsamını tam doldurmadığı, yalnızca ders kredilendirme amacıyla uygulandığı görülmektedir. Oysa tam akredite olan Avrupa veya Amerika emsalleri için yükseköğretimde ÖÖT sadece alınan bir kurs, ders, seminer veya eğitimin belgelendirilmesi veya bir yeterlilik sınavından geçilmesi şartından çok daha öteye toplumsal hizmet veya bireysel ilgi alanlarına ilişkin alınan ve eğitimi görülen alanla doğrudan ilişkili olması dahi şart koşulmayan şekilde daha kapsayıcı ve öğrenci lehine olacak niteliktedir.

Tam akreditasyon alan üniversitelerin Kurumsal Akreditasyon Raporu'na baktığımızda özellikle Türkiye yükseköğretim tarihindeki etkin imaj ve eğitimsel yetkinlikleri ile bilinen üniversitelerin bile ÖÖT konusundaki uygulamaların Türk yükseköğretim sahasındaki sığ uygulamalardan oluşu oldukça dikkat çekicidir. Örneğin Hacettepe Üniversitesinde öğrenci kabulleri, ilgili yönetmelik ve yönergeler doğrultusunda yapılmaktadır. Üniversitede önlisans ve lisans programlarına merkezi yerleştirmeye öğrenci kabul edilmektedir. Üniversitede yüz yüze, uzaktan/hibrit eğitimler için öğrenci kabulleri ve mezuniyetlerine ilişkin disiplinlere özgü (ör. merkezi yerleştirme sınavı, özel yetenek sınavı, yatay geçiş, dikey geçiş vb.) kriterler, ilke, kural ve bağlı planlamalar tanımlı olup paydaşların ulaşabileceği şekilde ilan edilmiştir.

Üniversitede, lisansüstü öğrenci kabulleri YÖK Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği ve Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ne göre yapılmaktadır. Her bir lisansüstü eğitim programı tarafından, ilgili enstitü müdürlüğünün ilan ettiği takvim çerçevesinde kontenjan belirlenmektedir. Başvuran öğrenciler yönetmelikte belirtilen usul ve esaslara uygun şekilde programlara kabul edilmektedir. Özel yetenek gerektiren lisansüstü programlara öğrenci kabulü ise ilgili kriter ve süreçlere göre yapılmakta olup öğrenci kabul süreçleri ilgili enstitü web sayfasında ilan edilmektedir.

Öğrenci kabulüne ilişkin mevzuatın yanı sıra üniversitede yatay geçiş öğrenci kabullerinde üniversitenin kriterleri uygulanmaktadır. Üniversitede ayrıca yandal ve çift anadal programları ile öğrenci kabullerinde uygulanan kriterler bulunmaktadır. Yandal ve çift anadal programlarına öğrenci kabulü YÖK'ün ilgili yönetmeliği çerçevesinde kabul edilmekle birlikte; üniversitenin de yandal ve çift anadal yönergeleri bulunmaktadır. Ayrıca, üniversiteye Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) ile kabul edilen önlisans ve lisans düzeyinde öğrencilere ilişkin süreç, Hacettepe Üniversitesi Önlisans ve Lisans Düzeyinde Yurtdışından Öğrenci Başvuru ve Kayıt Kabul Yönergesine göre yürütülmektedir.

Uluslararasılaşma politikasına paralel hareketlilik destekleri, öğrenciyi teşvik, kolaylaştırıcı önlemler bulunmaktadır. Eras-

mus uygulamalarının dijitalleşme sürecinin ve e-devlet entegrasyonunun tamamlanmış olması, Üniversitenin güçlü yönleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, her ne kadar, iyileştirme çalışmalarının başladığı rapor edilse de özellikle, resmi olmayan -informal- önceki öğrenmelerin tanınması, eğitim öğretim süreçleri için geliştirmeye açık bir alan olduğu değerlendirilmektedir (URL 3).

Raporun yazılmasına temel belge kabul edilen KİDR'de ise şu ibareler yer alır:

Üniversitede yüz yüze, uzaktan/hibrit eğitimler için öğrenci kabulleri ve mezuniyetlerine ilişkin disiplinlere özgü (ör. merkezi yerleştirme sınavı, özel yetenek sınavı, yatay geçiş, dikey geçiş vb.) kriterler, ilke, kural ve bağlı planlamalar tanımlı ve paydaşların ulaşabileceği şekilde ilan edilmiştir (URL 4).

Sunulan kanıtlara baktığımızda yan dal için başvuran öğrenciler ile ilgili alınan karar, kurumlar arası yatay geçişle gelen iki öğrencinin Türk Dili derslerinden muaf olduklarına dair bir karar, daha önce bir diğer yükseköğretim kurumunda alınan derslerin kabul edildiğine dair kararlar, Erasmus için giden öğrencilerin aldıkları derslerin kabul edildiğine dair karar, dikey geçişle gelen öğrencilerin dersleri ile ilgili alınan karar ve daha önce bir başka yükseköğretimde alınan aynı içerikteki derslerin kabul edilmesine dair alınan karar örnekleridir. Sunulan belgelerin hiçbiri önceki öğrenme ile ilgili değildir. Önceki öğrenmeden önce de yasa ve yönetmeliklerde mevcut işlemlerdir.

Ayrıca üniversite resmî sitesinde ilköğretim ve sınıf öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, Türkçe öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği gibi programların çoğunun, sanat dalları eğitimlerinde ise piyano programı, arp programı gibi çoğu lisans/yüksek lisans programlarının ders katalogları ve AKTS bilgi paketini sunduğu sayfalarda ÖÖT ile şu bilgiyi paylaşmakta ve uygulamama nedenini de aynı ifadeler içinde ayrıca belirtmektedir:

- *Türk Yüksek Öğretim kurumlarında önceki formal (örgün) öğrenmenin tanınması dikey, yatay ve üniversite içindeki geçişler Yüksek Öğretim Kurulu'nun belirlemiş olduğu ilgili yönetmelikler kapsamında gerçekleştirilmektedir. Yönetmelikte belirtilen şartlara uyulduğu takdirde sınırlı sayıda ders kredileri bölümler arası transfer edilebilmekte veya bir öğrencinin öğrenimine farklı bir bölümde devam etmesi mümkün olmaktadır. Türkiye'de yüksek öğretimde formal olmayan tipte öğrenimin tanınması henüz çok erken bir safhada olduğundan bu formal öğrenim dışında kalan öğrenim tecrübelerinin YÖK tarafından tanınması henüz mümkün olmamaktadır (URL 5)*

Sabancı Üniversitesi Kurumsal Akreditasyon Raporu'nda ise durum şöyledir:

Türkiye'nin ilk 'bölümsüz üniversitesi olan Sabancı Üniversitesi disiplinler arası yapısıyla, öğrencilere okumak istedikleri program tercihini birinci veya ikinci sınıfın sonunda yapma olanağı sağlamaktadır. Temel Geliştirme Programı üzerine yapılandırılan sistem sayesinde öğrenciler üniversiteye girişleri sırasında Mühendislik ve Doğa Bilimleri, Sanat ve Sosyal Bilimler, Yönetim Bilimleri olmak üzere üç fakülteden birine yerleştirilir.

Öğrenci kabulüne ilişkin ilke ve kuralları tanımlanmış ve ilan edilmiştir. Öğrenciler, üniversite giriş sınavı sonucuna göre tercihlerini program için değil, fakülte için yapmaktadır. Birinci sınıftaki, tüm fakültelerde ortak olarak yürütülen Temel Geliştirme Programı'ndaki tüm derslerini başarı ile tamamlayan öğrenciler lisans diploma programlarını seçme hakkı kazanmakta ve herhangi bir sınava veya koşula tâbi olmaksızın kendi diploma alanını belirlemektedirler. Öğrenciler, bu aşamada, ÖSYS yoluyla girdikleri fakülte dışındaki farklı puan türleri ile girilebilen programları da (YÖK'ün yatay geçiş mevzuatındaki koşulları sağlayacak şekilde) seçebilmektedirler.

Kurumda, öğrencilerin daha önce buldukları yüksek öğretim kurumlarında veya değişim programlarında başardıkları derslerin transfer koşulları Ders Tekrarı ve Ders Saydırma Prosedürü'nde ve Değişim Programları Kapsamında Giden Öğrenci Yönergesi'nde tanımlanmış olsa da formal olmayan, örneğin sertifikaya veya tecrübeye dayalı (in-formal veya non-formal) öğrenmelerin tanınmasına yönelik herhangi bir mevzuat ya da uygulama bulunmamaktadır (URL 6) Ayrıca kurum bir yüksek lisans programının eğitim öğretim süreçlerinin yürütülmesi sürecinde ÖÖT ile ilgili olarak resmi sitesinde şu ifadelerle yer vermektedir:

- *Yatay/Dikey Geçiş ve Öğrenci Değişim Programları kapsamında ders muafiyetleri Sabancı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilmiştir.*
- *Sabancı Üniversitesi'nde örgün eğitim kurumları dışında formal olmayan sertifikaya dayalı veya tecrübeye dayalı (in-formal ve non-formal) öğrenmenin tanınma süreci bulunmamaktadır (URL 7)*

Yine kurum bünyesinde çoğu lisans ve lisans üstü eğitim program bilgisinin ilan edildiği sayfada aynı bilgilere yer verilmekte ve formal olmayan, sertifikalandırılmayan ve tecrübeye dayalı olan öğrenmelerin tanınmadığı bildirilmektedir.

Sabancı Üniversitesi KİDR'inde ise Lisans ve Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmelikleri kanıt olarak sunulmuş olup ilgili yönetmeliklerde de yatay ve dikey geçişlere dair maddeler yer almaktadır ve önceki öğrenme ile herhangi bir uygulama bulunmamaktadır.

Gerek üniversiteler tarafından hazırlanan KİDR'lerde gerekse akredite olan üniversiteler için hazırlanan Kurumsal Akrediasyon Raporlarında önceki öğrenmenin dünyadaki uygulamalarla benzer bir uygulamaya tesadüf edilmemiştir. Dolayısıyla ülkemizde hâlihazırda dünyada uygulanan önceki öğrenme uygulamaları yoktur denilebilir.

Önceki Öğrenmenin Tanınmasının Hukuki Zemini

ÖÖT uygulaması için atılması gereken ilk adım süreçleri tanımlayan hukuki bir metnin hazırlanmasıdır. Bu metin üniversitelerin eğitim-öğretim yönetmelikleri içinde bir bölüm olabildiği gibi müstakil yönerge de olmaktadır.

Birçok üniversite gibi İstanbul Üniversitesi de KİDR'inde ÖÖT ile ilgili tüm süreçlerin ilgili yönetmeliklere göre gerçekleştiğini ifade etmekle birlikte ÖÖT ile yatay ve dikey geçiş ile ilgili konular

kastedilmektedir ve bunların ÖÖT ile ilgisi bulunmamaktadır.

Üniversitelerin sayfalarına baktığımızda sınırlı sayıda üniversitenin ÖÖT ile ilgili bir yönerge hazırladığı görülmektedir.

Gazi Üniversitesi yönergesi başvurulacak dersleri senato onayına tabi tutması, belirlenen dersler için sınav konulması ve ÖÖT kapsamında derslerin en fazla %10'nun kabul edilmesi ÖÖT uygulamalarını sınırlamaktadır. Öğrencilerin belli niteliklere sahip dergilerde yaptıkları yayınların seçmeli bir ders olarak kabul edilmesi diğer yönergelerden olmayan örnek bir uygulamadır ancak tam olarak ÖÖT kapsamında değerlendirilmesi mümkün görünmemektedir. (Bkz. Gazi Üniversitesi 16.11.2020 Tarihli Senato Kararları, Toplantı No: 19).

ÖÖT yönergesi hazırlayan bir diğer üniversite Ege Üniversitesidir. Başvurular fakültele yapılır ve üç kişiden oluşan bir komisyon süreçleri yönetir. Hangi ders için sınav açılacağına da bu komisyon karar vermektedir. Laboratuvar, atölye, tez, bitirme tezi/projesi/tasarımı ve proje gibi uygulamalı dersler için başvuru kabul edilmemektedir. ÖÖT muafiyet sınavı olarak değerlendirilmektedir. Yabancı dil sınavı özellikle zikredilmektedir. Aynı şekilde nitelikli dergilerde yayınlanmış en fazla iki makale kabul edilmekte ve her biri için 3 AKTS ve iki seçmeli ders olarak kabul edilmektedir (URL 8).

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ÖÖT ile ilgili yasal düzenlemeyi yapan üniversitelerimizdendir. (URL 9). ÖÖT'nin 15 AKTS ile sınırlandırılması, atölye ve stajların değerlendirme dışında tutulması, ÖÖT için başvurulacak derslerin bölüme bırakılması ve itiraz sürecine dair herhangi bir madde bulunmaması yönergenin ÖÖT ile tam uyumlu olmayan yönleridir. Tüm eksiklerine rağmen bir yönergenin hazırlanmış olması, üniversite yönetiminin konuya ilgisini göstermesi bakımından önemlidir.

ÖÖT yönergelerinde önceden öğrenilen bilgilerin sınırlandırılması, fakülteler ve senatoyu da sürece katarak uzaklaştırılması, laboratuvar, atölye, tez, bitirme tezi/projesi/tasarımı ve proje gibi uygulamalı dersler için başvuru kabul edilmemesi, kimilerinde itiraz sürecine dair herhangi bir madde bulunmaması ÖÖT tam olarak tanınmadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca kimi yönergelerde öğrencilerin belli indekslerce taranan dergilerde yayınlanmış makalelerinin ÖÖT bağlamında kabul edilmesinin ise ÖÖT ile bir ilgisi bulunmamaktadır. Bazı üniversitelerde ise ÖÖT ile muafiyet sınavı birbirinin yerine uygulanmaktadır.

KİDR'lerde ÖÖT ile İlgili Sunulan Kanıtlar

Gazi Üniversitesi KİDR'inde ise sadece kanıt olarak hazırlanan yönerge zikredilmiş olup herhangi bir uygulama örneğinden bahsedilmemektedir, dolayısıyla ÖÖT ile ilgili bir uygulama örneği bulunmamaktadır. Yönergesi bulunan Ege Üniversitesi KİDR'inde ise sadece yönergenin çıkarılmasından bahsedilmekle yetinilmiş, uygulama örneklerine dair bir kanıt sunulmamıştır.

Bir yönergesi olduğuna dair bir iz bulamadığımız Ankara Üniversitesi'nin KİDR'inde ÖÖT'ye müstakil bir başlık altında yer veren az sayıda üniversiteden biridir. Formal eğitim dışında edinilen bilgi ve becerilerin tanınması amacı ile Coursera; Edx gibi uluslararası çevrim içi eğitim platformlarından alınan

en fazla 2 sertifikanın, istenmesi durumunda fakülte –yüksekokul-meslek yüksekokulu yönetim kurulu kararı ile öğrenci transkriptine (not döküm belgelerine) işlendiği belirtilmektedir. Ayrıca “Sektör Kampüste” programı kapsamında, Huawei ICT Akademi ile yürütülen derslerin kredi karşılıkları öğrenci not döküm belgesinde işlendiği belirtilmektedir. Ancak bunların herhangi bir dersi karşılayıp karşılamadığı konusu yeterince açıklanmamış görülmektedir.

ÖÖT ile ilgili müstakil bir yönergesi olmayan Hacettepe Üniversitesi’nin KİDR’inde ÖÖT yer almakla birlikte sunulan kanıtlar, yatay-dikey geçişler, Erasmus ile önceki öğrenim kurumlarında alınıp başarılı olunmuş derslerin saydırılmasından ibaret olup ÖÖT ile ilgili bir uygulamaya tesadüf edilmemiştir.

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi KİDR’de yer alan ÖÖT için kanıt olarak muaf olmak isteyen bir dersin dilekçesi ve takip eden süreçle ilgili belgeler sunulmuş ancak önceki öğrenmenin nerede ve nasıl gerçekleştiğine dair bilgi bulunmamaktadır. Sunulan ikinci belge ise gördüğümüz yegâne ÖÖT uygulamasıdır. Moda-Tasarım Bölümünde okuyan bir öğrencinin MEB Yaşam-boyu Öğrenme Merkezi’nde katıldığı bir program ve aldığı sertifika ile başvurarak ilgili dersten başarılı kabul edilmesi incelediğimiz KİDR’ler içindeki tek örnektir.

Üniversitelerin hazırladığı KİDR’lerde verilen bilgi ve sunulan kanıtlara göre ÖÖT meselesi tam olarak anlaşılmamış görülmektedir. Yeterince açıklayıcı bilgi verilmediği gibi verilen örnekler de ÖÖT’yi tam olarak tarif etmemektedir. Ayrıca sunulan kanıtlar da ÖÖT ile ilgili değildir. Bu konuda taradığımız KİDR’ler içinde sadece bir üniversitede ÖÖT örneğine tesadüf ettiğimiz ifade etmeliyiz.

SONUÇ

Dünyadaki ÖÖT uygulamalarında en dikkat çekici durum, yüksek öğretim kurumlarının yaşam boyu öğrenme çerçevesinde bulunan eğitim seviyesinden önceki her türlü ispatlanabilir öğrenme ve kazanım türüne değer vermesi ve bu bilgi ve beceriyi kabul edilebilir şekilde sunduğu takdirde kabul etmesidir. Yüksek öğretim kurumlarının bu konuda önceki öğrenmelerin çeşitli araçlarla belgelendirilmesine açık, öğrenmeyi bir bütün hâlinde ve süreç olarak gören, psikolojik iklim olarak öğrenci dostu tavırlara sahip, öğrencilerin eğitim süreçlerini en hızlı ve etkili şekilde bitirip iş hayatına atılmalarına katkı sağlayan, tamamlayıcı tutumlara sahiptir. Bu yaklaşma sahip kurumlar için önemli olan sadece AKTS olarak kabul edilecek bir evrak veya sınav sonucu değil bireyin eğitiminin gelişimsel aşamalarında şimdiki eğitim sürecinde karşılaması gereken bir kazanım, beceri veya öğrenmenin önceden var olup olmadığıdır.

ÖÖT uygulamalarında başarılı olan ülkelerin süreci oldukça yakından ve kademeli izlenip prosedürlerin etkili şekilde ilerleyip ilerlemediğinin takip edildiği, hatta sürecin sonunda öğrenmenin söz konusu süreç içinde etkili olup olmadığı gibi konularda geri dönütlere önem verildiği sistemler mevcuttur. Bu türden uygulamalara sahip ülkelerin genelinin hem hiyerarşik anlamda işlem yapan kurum içi uygulama ve denetim mekanizmalarına sahip olduğu hem de üniversitelerin bağlı olduğu merkezi organlarının bulunduğu görülmektedir. Bu birim ve aşamalarındaki

uzmanların amacı bireyin önceki öğrenmelerini başvuru süreci içinde danışmanlık ve uzmanlıkla yönlendirerek sahip olduğu iddia ettiği nitelikleri üniversite eğitiminde kullanılabilir kılmaktır.

Türkiye’de ÖÖT ile ilgili olarak atılması gereken ilk ve en önemli adım, öncelikle kurumsallaşma bünyesinde gerekli mevki ve mercilere yer vererek önce somut ÖÖT uygulayıcıları ve alanda faaliyet gösterecek ilgili uzmanları görevlendirmek olmalıdır. Bunun için dünya ülkelerinde uygulamada olan başarılı modeller hakkında akademisyenlerden oluşturulacak bir komisyondan gelecekteki uygulamalar için temel alınabilecek bir rapor hazırlamaları istenilebilir. Yine, akademisyenlerin yürüteceği bilimsel anket ve çeşitli yoklama türleri ile Türkiye’nin hangi coğrafyasında hangi önceki öğrenmenin yoğunlukta olduğu tespit edilerek o bölgelerdeki üniversitelerin bu verilere göre ÖÖT konusunda aksiyon alması sağlanabilir. Özetle yapılması gereken ilk şey bir planlamayı takiben ilk kurumlaşma ve kadro oluşturma işlemlerini başlatıp mevcut modellerden yararlanmak olmalıdır. Geciktirilmeden yapılması gereken bir başka uygulama ise Türkiye’de ÖÖT uygulamalarında referans olarak kabul edilebilecek Türkiye Yüksek Öğretimde Esnek veya Serbest Öğrenme İçin Yeterlilikler Çerçevesi veya Envanteri oluşturmaktır.

Türkiye’de ÖÖT konusunda atılması gereken adımları şöyle sıralayabiliriz.

1. Her şeyden önce ÖÖT uygulaması ülkenin genel iklimi ile ilgilidir. Dolayısıyla yükümlülük sadece üniversitelerde değil üniversite dışında eğitim veren kurumların niteliği ve akredite olması da oldukça önemlidir.
2. Üniversitelere dair kanun ve yönetmeliklerde ÖÖT ile ilgili tanımlar ve süreçler tanımlanmalı, üniversitelere bu konuda adım atabilmelerine imkân sağlayacak hukuki düzenlemeler yapılmalıdır.
3. YÖKAK’ın hazırladığı KİDR’de ÖÖT daha açık, anlaşılabilir ve somut olarak tarif edilmeli ve açıklanmalıdır.

Bu üç adım atılmadıkça ÖÖT’nin kurumsal olarak gelişmesi ve yerleşmesi pek mümkün olmayacaktır. Üniversiteler için ÖÖT konusunda yapılması gereken işler süreçleri tanımlayan bir yönergenin çıkartılması, bu yönergeye göre işlemleri takip edecek ve raporlayacak bir birim veya sorumlu belirlenmesidir. Bunların yapılması ise başta kurum yöneticilerinin ÖÖT öğrencinin menfaatine olduğuna inanması ve uygulamaya gönüllü olmasıdır. Aksi takdirde bugün olduğu gibi her şey kâğıt üstünde kalacak, Türk yüksek öğretimi bu dünya üniversiteleri ile olan rekabetlerinde bir imkândan mahrum kalmış olacaktır.

Ancak yukarıda sıralanan yapılması gereken işlerin verimli olması ve sonuç verebilmesi için yükseköğretim kurumu yöneticilerinin ÖÖT uygulamalarının detayları ve getirileri konusunda farkındalık sahibi olması ve bu konuda açık bir tutum sergilemeleri elzemdir. Üniversitelerin bu konuda pek istekli olmadıkları, dahası ciddi bir güven sorunu olduğunu açıktır. Bu inanç ve güven sorunu olduğu müddetçe bu konuda ciddi bir ilerleme kaydedilmesi pek mümkün görünmemektedir.

Tüm bu işlemlerde önceki tecrübelerinden istifade edilebilecek ulusal veya uluslararası düzeyde yükseköğretim kurumlarıyla ortaklık yapmak veya onlardan profesyonel danışmanlık talep etmek de mümkün olabilir.

KAYNAKLAR

- Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405-411.
- Aydemir, M. (2019). *Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Türk Yüksek Öğretim Sistemi için Politika Önerisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Bağcı, Ş. (2015). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme: Piyasacı ve muhafazakâr. *Mülkiye Dergisi*, 39(3), 211-244.
- Barros, R. (2013). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators: Some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 430-446.
- Bohlinger, S. (2017). Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education*, 589-606.
- Erkoç, Ç. *Yükseköğretimde Öğrencilerin Kalite Algıları: Yalova ve Sakarya Üniversiteleri Örneği*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2019.
- Garnett, J., Portwood, D. and Costley, C. (2004), “Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK”, UVAC report, Bolton.
- Garnett, J., & Cavaye, A. (2015). Recognition of prior learning: opportunities and challenges for higher education. *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 28-37.
- Guimarães, P., & Mikulec, B. (2021). The paradox of utilitarian recognition of prior learning: the cases of Portugal and Slovenia. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 109-122.
- Küçük, O. (2012). Toplam kalite yönetimi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- McKay, H. A., & Douglas, D. (2020). Credit for Prior Learning in the Community College: A Case from Colorado. Recognition of Prior Learning in the 21st Century. *Western Interstate Commission for Higher Education*.

Rampelt, F., & Suter, R. (2017). Recognition of prior learning–outcome-oriented approaches to the recognition and assessment of MOOC-based digital learning scenarios. In *EDULEARN17 Proceedings* (pp. 6645-6653). IATED.

Vezne, R. (2017) Avrupa Birliği’nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye’nin Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Werquin, P. (2009). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: An overview of some key issues. *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32(3), 11-23.

İNTERNET KAYNAKLARI

- URL 1: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1872.pdf>
- URL 2: https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/KIDR_Hazirlama_Kilavuzu_3.1.pdf
- URL 3: <https://yokak.gov.tr/raporlar/AccreditationReport?unild=1085&termYear=2021>
- URL 4: https://kalite.hacettepe.edu.tr/fs_/files/izleme_degerlendirme_raporlari/EO.pdf
- URL5: https://akts.hacettepe.edu.tr/program_detay.php?birim_ref=A KDBRM_0000000000000000000000001135&birim_kod=2118&prg_oid=PRGRAM_00000000000000000000000010418&prg_kod=21183&programduzey=3&submenuheader=2
- URL 6: <https://yokak.gov.tr/raporlar/AccreditationReport?unild=1163&termYear=2021>
- URL 7: <https://ects.sabanciuniv.edu/tr/yukseklisans/turkiye-calismalari-tezli>
- URL 8: <https://oidb.ege.edu.tr/files/oidb/icerik/euoncekiogrenmenintaninmasonergesi.pdf>
- URL 9: <https://hukuk.subu.edu.tr/sites/hukuk.subu.edu.tr/files/2021-11/Önceden%20Kazanılmış%20Yeterliliklerin%20Tanınması%2C%20Kredi%20Transferi%20ve%20İntibak%20İşlemleri%20Yönergesi.pdf>

Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyetleri, Risk Alma Düzeyleri ve Akademik Branş Memnuniyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigating the Relationship between University Students' Entrepreneurial Intentions, Risk Taking Levels and Satisfaction with Academic Major

Duygu GÜR ERDOĞAN, Ümit ÖZDEMİR, Erol MUTUGU, Zeynep ÇOLAKOĞLU SABURLU

ÖZ

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin risk alma düzeylerinin ve akademik branş memnuniyetlerinin girişimcilik niyetleri üzerindeki etki düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 624 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak risk alma düzeyi, akademik branş memnuniyeti ve girişimcilik niyeti ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada risk alma düzeyi, akademik branş memnuniyeti (ABM) ve girişimcilik niyeti cinsiyet, öğrenim düzeyi, sınıf seviyesi, öğrenin görülen program türü ve girişimcilik eğitimi alıp-almama değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca risk alma düzeyi, akademik branş memnuniyeti ve girişimcilik niyeti arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Araştırma sonucunda girişimcilik niyeti ve risk alma eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, girişimcilik niyeti ile risk alma eğilimi arasında orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca risk alma eğiliminin girişimcilik niyeti üzerinde pozitif yönde etkisi varken akademik branş memnuniyetinin girişimcilik niyeti üzerinde etkisine rastlanmamıştır. Ayrıca girişimcilik niyetleri, risk alma düzeyleri erkekler lehine, girişimcilik niyetleri girişimcilik eğitimi alanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Girişimcilik niyetleri, Risk alma eğilimi, Akademik branş memnuniyeti

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the level of influence of university students' risk-taking levels and academic major satisfaction on their entrepreneurial intentions. Relational survey method was used for this purpose. The study group of the research consists of 624 university students. Risk-taking level, academic major satisfaction and entrepreneurial intention scale were used as data collection tools in the study. In the study, risk-taking level, academic major satisfaction and entrepreneurial intention were examined in terms of gender, education level, grade level, type of program studied and whether or not entrepreneurship education was received. In addition, the level of relationship

Gür Erdoğan D., Özdemir Ü., Mutugu E., Çolakoğlu Saburlu Z., (2024). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetleri, risk alma düzeyleri ve akademik branş memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(2), 197-206. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1325543>

Duygu GÜR ERDOĞAN

ORCID ID: 0000-0002-2802-0201

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye
Sakarya University, Faculty of Education, Sakarya, Türkiye

Ümit ÖZDEMİR

ORCID ID: 0009-0007-5778-6314

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Sakarya, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 10.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 25.06.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

Erol MUTUGU

ORCID ID: 0000-0003-4447-3283

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sapanca Meslek Yüksekokulu,
Sakarya, Türkiye
*Sakarya University of Applied Sciences, Sapanca Vocational School,
Sakarya, Türkiye*

Zeynep ÇOLAKOĞLU SABURLU (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8199-1728

Kocaeli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü,
Kocaeli, Türkiye
*Kocaeli University, Academy of Foreign Languages, Department of Foreign
Languages, Kocaeli, Türkiye*
zeynep.colakoglu@kocaeli.edu.tr

between risk-taking level, academic major satisfaction and entrepreneurial intention was analyzed. As a result of the research, it was found that there is a significant positive relationship between entrepreneurial intention and risk-taking tendency, and there is a moderate and significant relationship between entrepreneurial intention and risk-taking tendency. In addition, while risk-taking tendency has a positive effect on entrepreneurial intention, academic major satisfaction has no effect on entrepreneurial intention. In addition, entrepreneurial intentions and risk-taking levels were found to be significantly different in favor of men, and entrepreneurial intentions were found to be significantly different in favor of those who received entrepreneurship education.

Keywords: Entrepreneurial intentions, Risk-taking tendency, Academic major satisfaction.

GİRİŞ

İnsanların eğitiminin başlangıcından bu yana, okuma, yazma ve matematik olmak üzere “temel becerilerin” öğretilmesine yer verilmiştir. Bu tür beceriler hâlâ önemli olsa da, son zamanlarda 21. yüzyıl becerileri öğretilmeye odaklanılmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin eğitime aktarılmasını destekleyen önde gelen bir savunuculuk kuruluşu olan 21st Century Skills Ortaklığı, 21. yüzyıl öğrenimi için bir çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçeve, öğrencilerin günümüz iş gücüne başarılı bir şekilde girmek için ihtiyaç duydukları becerileri, bilgileri ve uzmanlığı tanımlamaktadır (P21). P21’ in oluşturduğu bu çerçeve program içinde yaşam ve kariyer becerileri arasında girişimcilik yer almaktadır. Hızla değişen dünyada girişimciliğin önemi, son on yılda artan ilgi, bireylerin girişimcilik becerileri ve yetenekleri ile toplumun farklı seviyelerinde faydalar yaratacağıdır (OECD, 2006). Girişimcilik ve yeni bir girişime başlama kararını etkileyen faktörler üzerine yapılan ilk araştırmalar, bireylerin kişilik özelliklerine odaklanmaktadır. Girişimcilik niyeti ve başarısı, başarıma ihtiyacı, risk alma eğilimi, iç kontrol odağı veya yenilikçilik ile ilgili bir dizi kişilik faktörü kabul edilmiştir (Brockhaus ve Horwitz, 1986). Bu bağlamda girişimcilik niyeti, yeni bir işe başlama taahhüdü olarak tanımlanabilir. Bugüne kadar girişimcilik niyetiyle ilgili yapılan araştırmalarda girişimcilik niyetini belirleyen unsurlardan birinin de risk alma olduğu ortaya koyulmuştur (Zhao vd., 2005). Risk alma, belirsizlik içeren ve tüm sonuçların olasılığının - ödülleri ve/veya olumsuz sonuçların olduğu durumlarda karar verme sürecinin bir bileşenidir. Bu bileşenlerden biri de akademik branş memnuniyetidir. Öğrencilerin akademik branş memnuniyeti yaygın olarak araştırılmış olsa da (Ten Eyck vd., 2009; Nauta, 2007), akademik branş memnuniyetinin öğrencilerin çalışma bağlılığını nasıl ve ne şekilde artırabileceğini ve bu ilişkinin altında yatan psikolojik faktörleri öğrenmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Branş memnuniyeti, girişimcilik, risk alma eğilimi, stres yönetimi, okulda kalma, derse devam ve akademik başarı gibi çeşitli temel yapılarla olan bağlantısı göz önüne alındığında, önemli bir öznel eğitim sonucu değişkeni olmuştur (Hsu ve Chi, 2022).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Girişimci, Girişimcilik, Girişimcilik niyeti, Risk alma Eğilimi

2000’li yılların başındaki sürekli ve hızlı değişim süreci, insan hayatını en çok etkileyen akımlardan biri olduğu kadar, bariz özellikleri olan girişimcilik yaratıcılık ile değişimde çok temel ve belirleyici bir rol oynamaktadır (Sadeghi, Shahmirzadi ve Adli, 2011, s. 74). Bu atmosferde girişimcilik, ilerlemenin, gelişme-

nin nedeni olarak görülmekte ve her toplumun uygun yönlerinin araştırılmasında en etkili faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. (Clark, 2004). Girişimcilik son yıllarda büyük ilgi görmüş olup, girişimcilerin katkıları iş yaratma, ürün ve süreç inovasyonu ile icat, girişimcilerin temel katkıları açısından önemlidir (Davidsson vd., 2008).

Krueger ve arkadaşlarına (2000) göre, bir kişi tesadüfen girişimci olmaz; kişinin niyetiyle gerçekleşir. Ajzen’e (1991, s.181) göre niyet, “insanların davranışı gerçekleştirmek için ne kadar çok çaba göstermeye istekli olduklarının, ne kadar çaba sarf etmeyi planladıklarının göstergesi” anlamına gelir. Genel olarak, niyet ne kadar güçlüyse, bir kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirme olasılığı o kadar yüksektir.

Girişimcilikle ilgili ortak bir faktör, risk almaktır. Salleh ve Ibrahim (2011), risk alma eğilimini, bir bireyin özellikle iş kararları verirken kendi iş girişimiyle ilişkili belirli bir düzeyde risk üstlenme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Girişimci faaliyetler, doğası gereği riskli çabalardır ve riski incelemek, girişimcilik niyetinin merkezi bir parçasıdır. Girişimci insanlar, kayıtlı bir iş aramak yerine, girişimlerine başlarken risk alan bireyler olarak algılanırlar (Luc, 2020). Ayrıca, risk alma davranışı, bireyin girişimcilik düzenine başlama tutumuyla önemli ölçüde bağlantılıdır. Bu nedenle öğrenciler, iş dünyasında karşılaşacakları zorluklarla yüzleşmek için eğitilmeli ve hazırlanmalıdır. Bunu başarmak için, öğrenciler, eğitimin veya eğitimsel değerlerin önemini anlamaları ve genel deneyimlerinden tatmin olmaları için eğitilmelidir (Tessema, Ready ve YU, 2012). Bu durum akademik branş memnuniyetini ortaya koyduğu söylenebilir. Akademik branş memnuniyeti aynı zamanda nihai olarak mezun olan ve iş gücüne ve topluma yerleştirilen öğrencilerin kalitesini de etkiler. Tüm bunlar göz önüne alındığında girişimcilik niyeti, risk alma eğilimi ve akademik branş memnuniyeti bir zincirin halkaları gibi düşünülebilir.

Girişimcilik Eğitimi

İyi yetişmiş girişimci, girişimcilik eğitimi doğrultusunda en önemli çıktılardan birisidir. Bu yönde yetişen girişimcinin ülkenin kalkınmasına katkısı ve toplumsal değeri de son derece önemlidir (Bayrakdar, 2011). Uygulanmamış ve imkânsız olmayan fikirlerin ülkenin refah düzeyini artırma yönünde etkisi olacak şekilde becerisini kullanabilecek girişimci kişilerin girişimcilik eğitimi ile daha bilgili olması kaliteyi arttırmada önemli bir gereklilik hâline gelmiştir (Yüceol, 2018).

Modern girişimciliğin karşılığı olan girişimcilik kavramı üniversitelerde uygulamalara girmiş ve girişimcilik eğitiminin üniver-

sitelerde uygulanmasıyla ilgili yapılan işbirliklerinden bir tanesi ise 22.02.2011 tarihinde YÖK ve KOSGEB arasında olduğu belirtilmektedir. Bu işbirliğinin detayı ise üniversitelerin ders kataloglarında girişimcilik dersinin yer alması ve eğitiminin verilmesi yönünde olmaktadır (Bozkurt, 2011). KOSGEB'in 15/06/2010 tarihli ve 27612 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "İş Planı Ödülü Desteği" destek programı ile üniversitelerde "Girişimcilik" dersi alan gençlere yönelikler özendirici teşvikler sağlanmaktadır. Bu destek programının amacı girişimcilik ekosisteminde yer alan aktörler ile işbirliği sağlanarak girişimcilerin iş kurma ve yürütme konularında teşvik edilmesi için girişimcilik konulu yarışmalar sonucu başarılı bulunan iş planlarının/iş modellerinin/iş fikirlerinin ödüllendirilerek hayata geçirilmesini sağlamaktır (KOSGEB, 2022).

Akademik Branş Memnuniyeti (ABM)

Akademik memnuniyet, öğrencilerin elde tutulmasında ve sürekli eğitimin sürdürülmesinde önemlidir, böylece öğrencilerin kalifiye eleman talebinin yüksek olduğu işgücüne katılmaları sağlanır (Atay ve Yıldırım, 2010). Akademik memnuniyet, gelecekteki yetenekleri elde tutmada çok önemli bir rol oynadığından, akademik memnuniyeti kolaylaştıran ve destekleyen yöntemler öne çıkmaktadır. Eğitim kalitesinin algılanmasında önemli bir unsur olan akademik doyum, tüm paydaşların ilgisini hak etmektedir. Akademik memnuniyet, öğrencilerin bir kurumda okumaya devam etmek istemeleri için öğrenme ortamının ihtiyaçlarını karşılayabileceğini hissetme derecesini temsil eder (Starr, Betz ve Menne, 1972). Bir öğrencinin tatmin edici bir lisans bölümü arayışı, yükseköğrenimle ilgili konuşmaların çoğunun merkezinde yer alır. Öğrenciler, 'doğru' branş için rekabet eden kriterler arasında bölünmektedir (Chronicle of Higher Education, 2012; Simon ve Shrader, 2012). Öğrencilerin branş memnuniyetleri veya memnuniyetsizlikleri, bu branşları ve bunları sunan kurumları çok uzak bir gelecekte etkilemeye hazırdır. Bireyin tercih ettiği branştan memnun olma durumu kariyeri ile ilgili riskleri alma ve girişimcilik eğilimleri ile ilişkili olacağı öngörülmektedir.

Geleceğin olası girişimcileri ve bu girişimlerde sergileyeceği risk alanları olarak üniversite öğrencileri önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrenciler, iş dünyasında karşılaşacakları zorluklarla yüzleşmek için eğitilmeli ve hazırlanmalıdır. Bunu başarmak için, öğrenciler, eğitimin veya eğitimsel değerlerin önemini anlamaları ve genel deneyimlerinden tatmin olmaları için eğitilmelidir (Tessema, Ready ve Malone, 2012). Akademik branş memnuniyeti aynı zamanda nihai olarak mezun olan ve iş gücüne ve topluma yerleştirilen öğrencilerin kalitesini de etkiler. Tüm bunlar göz önüne alındığında girişimcilik niyeti, risk alma eğilimi ve akademik branş memnuniyeti bir zincirin halkaları gibi düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde girişimcilik, risk alma ve akademik branş memnuniyeti ile ilgili araştırmalar mevcut olsa da birbirleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, özgün, işlevsel ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmada üniversite öğrencilerinin risk alma eğilimi düzeyleri ve akademik başarı memnuniyet düzeylerinin girişimcilik niyetleri üzerinde etki düzeylerinin ortaya çıkarılma-

si amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve oluşturulan sorulara cevap aranmıştır.

H1: Öğrencilerin risk alma eğilim puanları girişimcilik niyetleri üzerine etkisi vardır.

H2: Öğrencilerin akademik branş memnuniyet puanları girişimcilik niyetleri üzerine etkisi vardır.

1. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetleri, risk alma eğilim düzeyleri ve akademik branş memnuniyetleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetleri, risk alma düzeyleri ve akademik branş memnuniyetleri durumları nedir?
3. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetleri, risk alma düzeyleri ve akademik branş memnuniyetleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, sınıf seviyesi, öğrenin görülen program türü ve girişimcilik eğitimi alıp-almama değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin risk alma eğilimi düzeyleri ve akademik başarı memnuniyet düzeylerinin girişimcilik niyetleri üzerinde etki düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; birden fazla değişkenin arasındaki ilişkiyi çıkarmak ya da bu ilişkiden yola çıkarak kestirimde bulunmak amaçlandığında kullanılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya ve Kocaeli'nde üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır (Tablo 1). Örneklemi ise evrenden Seçkisiz (Random) örnekleme yöntemiyle belirlenen 624 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Google form aracılığıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Şeşen ve Basım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "girişimcilik niyeti ölçeği", Yalçındağ ve Özkan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "risk alma eğilimi ölçeği", ve Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "akademik branş memnuniyeti ölçeği" uygulanmıştır. Ölçeklere ait güvenilirlik testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada ilk olarak değişkenlerin ortalama puanları üzerinden normallik analizleri (basıklık, çarpıklık) sonucunda verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kurtosis-Skewness değerlerine bakılmış ve bu değerler +2/-2 arasında olduğundan verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010) (Tablo 3). Buradan hareketle değişkenlerin normallik varsayımlarını karşıladığı kabul edilmiş ve analizler sırasında para-

Tablo 1: Demografik Özellikler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	355	56,9%
	Erkek	269	43,1%
Yaş	18 - 23	555	88,9%
	24 - 29	51	8,2%
	40 - 49	12	1,9%
	40 - 49	5	0,8%
	50 ve üstü	1	0,2%
Üniversite	Kocaeli Üniversitesi	271	43,4%
	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	211	33,8%
	Sakarya Üniversitesi	142	22,8%
Öğrenim Durumu	Lisans (Fakülte)	392	62,8%
	Ön Lisans (MYO)	232	37,2%
Bölüm-Program	Sayısal	405	64,9%
	Sözel	219	35,1%
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	233	37,3%
	2. Sınıf	161	25,8%
	3. Sınıf	33	5,3%
	4. Sınıf	197	31,6%
Girişimcilik dersi alıp almama	Evet	113	18,1%
	Hayır	511	81,9%
Girişimcilik eğitimi alıp almama	Evet	80	12,8%
	Hayır	544	87,2%

metrik testlerden faydalanılmıştır. Bütün analizlerde anlamlılık değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin, ölçeklerin ve alt boyutlarındaki toplam puanlar kullanılarak cinsiyet, öğretim durumu, bölüm alanı, üniversitede girişimcilik dersi alıp almama durumu ve daha önce herhangi bir girişimcilik eğitimi alıp almama durumuna göre karşılaştırılmasında t testi ve sınıfı değişkenlerinin karşılaştırılmasında ise anova testi kullanılırken, ölçekler arası ilişkiye bakmak için pearson korelasyon, ölçeklerin birbiri üzerindeki etkisine bakmak içinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tüm analizler için SPSS 24 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetleri, risk alma eğilimleri ve akademik branş memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlk olarak üniversite öğrencilerinin ortalama puanlarına bakılmıştır.

Tablo 4'te değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Buna göre katılımcıların girişimcilik niyetleri puanlarının aritmetik ortalamasının 20,51, risk alma düzeyleri puanlarının aritmetik ortalamasının 20,65, akademik branş memnuniyetleri puanlarının aritmetik ortalamasının 20,65 olduğu görülmek-

Tablo 2: Güvenirlik Testi Sonuçları

	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Girişimcilik Niyeti	,955	,954	6
Risk Alma Eğilimleri	,730	,739	16
ABM	,811	,814	10

Tablo 3: Değişkenlerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişkenler	n	Kurtosis (Basıklık)	Skewness (Çarpıklık)
Girişimcilik niyetleri	624	-,628	-,516
Risk alma eğilim düzeyleri	624	,307	,221
Akademik branş memnuniyetleri	624	-,028	-,181

tedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin girişimcilik niyetleri, risk alma düzeyleri ve akademik branş memnuniyetleri orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların girişimcilik niyetleri ($p=0,0$, $p < 0,05$) ve risk alma eğilimleri ($F=0,00$, $p < 0,05$), cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak erkek katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fakat katılımcıların akademik branş memnuniyetleri ($F=0,147$, $p > 0,05$) cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6'te görüldüğü gibi katılımcıların girişimcilik niyetleri ($F=0,06$, $p > 0,05$) öğrenim durumları açısından istatistiksel olarak ön lisans öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fakat katılımcıların risk alma eğilimleri ($F=0,972$, $p > 0,05$) ve akademik branş memnuniyetleri ($F=0,954$, $p > 0,05$) puanları öğrenim durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7'te görüldüğü gibi katılımcıların girişimcilik niyetleri ($F=0,297$, $p > 0,05$) ve risk alma eğilimleri ($F=0,962$, $p > 0,05$), bölüm-program açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat katılımcıların akademik branş memnuniyetleri ($F=0,000$, $p < 0,05$) bölüm program açısından istatistiksel olarak sözel alan okuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 8'de görüldüğü gibi katılımcıların risk alma eğilimleri ($F=0,220$, $p > 0,05$) ve akademik branş memnuniyetleri ($F=0,188$, $p > 0,05$) üniversitede girişimcilik ile ilgili eğitim alıp almama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat katılımcıların girişimcilik niyetleri ($F=0,028$, $p < 0,05$) üniversitede girişimcilik ile ilgili eğitim alıp almama durumları alanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 4: Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	n	Minimum Değer	Maksimum Değer	Ortalama	Standart Sapma
Girişimcilik niyetleri	624	6,00	30,00	20,51	6,90
Risk alma eğilim düzeyleri	624	10,00	50,00	32,23	7,17
Akademik branş memnuniyetleri	624	6,00	30,00	20,65	4,94

Tablo 5: Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Girişimcilik niyetleri	Kadın	355	3,28	,80	3,42	622	0,01
	Erkek	269	3,59	,85			
Risk alma eğilimi	Kadın	355	3,10	1,10	4,73	622	0,00
	Erkek	269	3,37	1,19			
ABM	Kadın	355	3,48	,71	1,45	622	0,147
	Erkek	269	3,38	,68			

Tablo 6: Değişkenlerin Öğrenim Duruma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Girişimcilik niyetleri	Lisans	394	3,32	1,14	-2,74	622	,006
	Önlisans	230	3,58	1,14			
Risk alma eğilimi	Lisans	394	3,22	,71	-0,36	622	,972
	Önlisans	230	3,22	,72			
ABM	Lisans	394	3,44	,84	,057	622	,954
	Önlisans	230	3,44	,78			

Tablo 7: Değişkenlerin Bölüm Programlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Girişimcilik niyetleri	Sayısal	405	3,45	1,13	-,044	622	,297
	Sözel	219	3,35	1,17			
Risk alma eğilimi	Sayısal	405	3,22	,71	-,048	622	,962
	Sözel	219	3,22	,72			
ABM	Sayısal	405	3,33	,80	-4,708	622	,000
	Sözel	219	3,65	,81			

Tablo 8: Öğrencilerin Üniversitede Girişimcilik İle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Girişimcilik niyetleri	Alan	113	3,6342	1,093	2,207	622	,028
	Almayan	511	3,3708	1,159			
Risk alma eğilimi	Alan	113	3,2982	,7272	1,228	622	,220
	Almayan	511	3,2067	,7154			
ABM	Alan	113	3,5354	,8601	1,319	622	,188
	Almayan	511	3,4224	,8159			

Tablo 9: Öğrencilerin Üniversite Dışında Girişimcilik İle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t Testi		
					t	Sd	p
Girişimcilik niyetleri	Alan	80	3,8604	1,042	3,713	622	,000
	Almayan	544	3,3536	1,153			
Risk alma eğilimi	Alan	80	3,4625	,5768	3,217	622	,001
	Almayan	544	3,1881	,7302			
ABM	Alan	80	3,4396	,86876	-,038	622	,970
	Almayan	544	3,4433	,8186			

Tablo 10: Değişkenlerin Öğrencilerin Sınıflarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Girişimcilik Niyeti	G.Arası	2,282	3	,761	,572	,633
	G.İçi	823,882	620	1,329		
	Toplam	826,164	623			
Risk Alma Eğilimi	G.Arası	2,275	3	,758	1,475	,220
	G.İçi	318,798	620	,514		
	Toplam	321,073	623			
ABM	G.Arası	4,775	3	1,592	2,356	,071
	G.İçi	418,797	620	,675		
	Toplam	423,572	623			

Tablo 11: Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Girişimcilik Niyeti	Risk Alma Eğilimi	Akademik Branş Memnuniyeti
Girişimcilik Niyeti	1	0,384**	0,029
Risk Alma Eğilimi	0,384**	1	-0,027
ABM	0,029	-0,027	1

Tablo 9'de görüldüğü gibi katılımcıların girişimcilik niyetleri ($F=0,00$, $p<0,05$) ve risk alma eğilimleri ($F=0,01$, $p<0,05$), üniversite dışında girişimcilik eğitimi alıp almama açısından istatistiksel olarak eğitim alan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fakat katılımcıların akademik branş memnuniyetleri ($F=0,970$, $p>0,05$) girişimcilik eğitimi alıp almama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin girişimcilik niyetleri ($F=0,633$, $p>0,05$), risk alma eğilimleri ($F=0,220$, $p>0,05$) ve akademik branş memnuniyetleri ($F=0,071$, $p>0,05$), sınıfları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 11 incelendiğinde girişimcilik niyeti ve risk alma eğilimi ($r=0,384$) arasında 0,01 düzeyinde pozitif yönde orta düzey anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 12: Risk Alma Eğilimi ve Akademik Branş Memnuniyeti Puanlarının Girişimcilik Niyeti Üzerindeki Yordayıcı Rolün İncelenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1,235	0,268		4,602	0,000
ABM	0,056	0,052	0,040	1,077	0,282
Risk Alma Eğilimi	0,618	0,059	0,385	10,403	0,000
		R= 0,39	R ² = 0,15	p<0,05	

Tablo 12'de yer alan sonuçlara bakıldığında modelin $p<0,05$ düzeyinde anlamlı ($F=10,403$; $p=,000$) olduğu ve risk alma eğiliminin girişimcilik niyetinin %15'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. β değerine baktığımızda risk alma eğiliminin ($\beta=0,385$, $p<0,05$) girişimcilik niyetini pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle risk alma eğilimindeki bir birimlik artış girişimcilik niyetinde 0,385'lik bir artışa neden olmaktadır. Diğer taraftan akademik branş memnuniyetinin ($\beta=0,040$, $p>0,05$) girişimcilik niyeti üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalar tablolar hâlinde verilmiş olup sonrasında ayrı ayrı tartışılmıştır.

Tablo 12: Değişkenler Açısından Araştırmanın Sonucunu Destekleyen Çalışmalar

Değişkenler	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Bölüm Program	Sınıf Düzeyi	Üniversitede ya da dışında girişimcilik Dersi alıp almama
Girişimcilik	Ward ,2019; Durak,2018; Seyrek ve Gül, 2017; Kahya ve İmamoğlu, 2015; Zhang, Duysters ve Cloodt, 2014)	Bilge ve Bal, 2012; Cansız, 2007	Akan vd., 2013	Şentürk, 2021; Oral, 2020; Ebulum ve Chidiobi, 2016; Akan vd., 2013; Sümbül ve Yılmaz ,2008)	Soylu ve Kepenek, 2008
Risk Alma	Ward ,2019; Durak,2018; Seyrek ve Gül, 2017; Kahya ve İmamoğlu, 2015; Zhang, Duysters ve Cloodt, 2014)	Şentürk ,2021; Oral ,2020		Şentürk, 2021; Oral, 2020; Ebulum ve Chidiobi, 2016; Akan vd., 2013; Sümbül ve Yılmaz ,2008)	
ABM	Strayhorn ve Saddler, 2009; Mupinga vd., 2006)	(Hasret, 2019; Erdoğan ve Arsal, 2015).		Şentürk, 2021; Oral, 2020; Ebulum ve Chidiobi, 2016; Akan vd., 2013; Sümbül ve Yılmaz ,2008)	

Araştırmada elde edilen bulgulara göre girişimcilik niyeti ve risk alma düzeyleri erkekler lehine anlamlı farklılık gösterirken, akademik branş memnuniyet düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemektedir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde girişimcilik niyetleri ve risk alma düzeyleri erkekler lehine birçok araştırma bulunmuştur (Ward vd., 2019; Durak, 2018; Seyrek ve Gül, 2017; Kahya ve İmamoğlu, 2015; Zhang, Duysters ve Cloodt, 2014). Bu sonuçlara göre erkeklerin yeniliklere daha yatkın, başarıya ulaşma istekleri yüksek ve daha fazla dışa dönük oldukları söylenebilir (İşcan ve Kaygın, 2011). Diğer yandan kültürel anlamda toplumsal olarak biçilen roller (ataerkil) erkeğin ailesinin bakımı üstlenme sorumluluklarının olması erkeklerin girişimcilik niyetlerinin ve risk alma düzeylerinin artmasını sağlarken kadınlara biçilen anne rolü gibi durumların da kadınların girişimcilik niyetleri ve risk alma durumlarını düşürdüğü söylenebilir. Ayrıca, kadın girişimciliği genellikle sınırlı finansal ve sosyal kaynaklar tarafından daha fazla kısıtlı olması da bunun sebebi olarak söylenebilir (Harris ve Gibson, 2008).

Akademik branş memnuniyeti açısından değerlendirildiğinde ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın çıkmaması iki tarafında bilinçli şekilde alan seçimi yaptıklarının göstergesidir. Bu durumu destekleyen birçok çalışma mevcuttur (Strayhorn ve Saddler, 2009; Mupinga vd., 2006) Öğrencilerin akademik branş memnuniyetinin incelenmesi, üniversitelerin akademik hedeflerine ulaşmada ne kadar ilerlediklerini bilmeye veya tespit etmeye yardımcı olur.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre üniversite öğrencilerinin sınıf seviyesine göre girişimcilik niyet ve risk alma ve akademik branş memnuniyet düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Literatürde yapılan birçok çalışma bu

sonucu desteklemektedir (Şentürk, 2021; Oral, 2020; Ebulum ve Chidiobi, 2016; Akan vd., 2013; Sümbül ve Yılmaz ,2008). Bu sonuca dayanarak tüm sınıf seviyelerinde farklılığın olmaması tüm sınıf gruplarındaki üniversite öğrencilerinin yaş gruplarının yakın olması ve gençlerin çağın gereksinimi olan girişimcilik ve risk alma becerilerini barındırdığını yaşam boyu öğrenen birer birey oldukları söylenebilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetleri, risk alma düzeyleri ve akademik branş memnuniyet düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrenim durumlarına göre girişimcilik niyetleri farklılık gösterirken, risk alma eğilimi ve akademik branş memnuniyeti farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ön lisans mezunlarının girişimcilik niyetlerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında yapılan bu araştırma sonuçlarını destekleyen bulgulara ulaşıldığı gibi (Bilge ve Bal, 2012; Cansız, 2007), örtüşmeyen sonuçlara ulaşıldığı da görülmektedir (Akgün, 2019).

Ön lisans bölümlerinin daha çok uygulamaya dönük ders içeriğine sahip olması ve staj dersleri, meslek yüksekokulları, uygulamalı bilimler yüksekokulları, turizm otelcilik yüksekokullarında okuyan öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinde olumlu etkiler yarattığı düşünülmektedir. Türkiye’de meslek yüksekokullarında uygulanan “işbaşı eğitimleri” ile öğrenciler bir taraftan öğrenim görürken kendi gelirini kazanma şansı yakalıyor ve meslek için aranan yeterlilikleri ve nitelikleri kazanıyor aynı zamanda kendi iş alanlarını tanıyor. Bu uygulamanın meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik niyetlerini olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Risk alma eğilimi ile öğrenim durumu arasındaki ilişkilere bakıldığında literatürde çok fazla bir araştırmanın olmadığı, yapılan sınırlı sayıda araştırmada araştırma bulgularımızı destekleyen nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Şentürk (2021), araştırmasında katılımcıların eğitim durumuna göre risk toleransının farklılık göstermediğini belirlemiştir. Oral (2020) araştırmasında; eğitim durumuna göre risk alma eğiliminin değişmediğini saptamıştır. Araştırmalardan ulaşılan sonuçlar bütünsel olarak değerlendirildiğinde; farklı eğitim düzeyindeki bireylerin benzer düzeyde risk alma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin girişimcilik niyeti ve risk alma eğilimleri bölüm/programlarına göre farklılık göstermezken, akademik branş memnuniyetleri farklılık göstermektedir. Girişimcilik niyeti ve risk alma eğitimi açısından çalışmanın sonucunu destekleyen çalışmalar olsa da (Akan vd., 2013), desteklemeyen birçok çalışmada mevcuttur (Akgün, 2019; Seyrek ve Gül, 2017; Zhang, Duysters ve Cloodt, 2014; Karakaş, 2012; Díaz-García vd., 2010; Wu ve Wu, 2008).

Girişimcilik niyeti ve risk alma eğilimi açısından anlamlı farklılık olmaması her bölüm öğrencisinin hayatlarında bu becerilerle tanışmış olabileceği, bölümlerin hepsinin kendine has bu becerileri az ya da çok gerektirdiğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Akademik branş memnuniyet açısından değerlendirildiğinde ise sözel bölümde okuyanların akademik branş memnuniyetleri sayısal bölümde okuyarlardan daha yüksektir. Akademik branş memnuniyeti açısından bölüm/program alanına bakıldığında araştırma bulgularını destekleyen nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Hasret, 2019; Erdoğan ve Arsal, 2015).

Akademik branş memnuniyetini etkileyen bu kariyer kararı, öğrencinin sayısal alandaki yeterliliği ile ilişkilendirilebilir. Öte yandan, bölümlerinden memnun olmayan sayısal alan öğrencileri memnuniyetsizliklerini, görece akademik anlamda daha zor bir alan olduğu için başarısızlık duygusunu daha fazla yaşıyor olabilirler ve bu da onların memnuniyet düzeylerinin düşük olmasına neden olabilir. Eğitim-öğretimin ortaöğretim aşamasında (3. Sınıf) bir alan seçme zorunluluğu bazı öğrencileri bilinçsizce alan seçmeye zorlamış ve bu süreç uygun olmayan bir seçimle sonuçlanmış olabilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetleri, risk alma eğilimleri ve akademik branş memnuniyetlerinin girişimcilik eğitimi alıp almama durumu açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgulara göre girişimcilik niyeti üniversitede girişimcilik dersi alanlar lehine ve girişimcilik niyeti ve risk alma eğilimleri dışarıdan girişimcilik eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık gösterirken, akademik branş memnuniyet düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Literatüre bakıldığında bu alanda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bulgular neticesinde alınan girişimcilik eğitime bağlı olarak üniversite öğrencilerinin gelecekte girişimci olmalarına yönelik girişimcilik niyetleri ve risk alma eğilimlerinin olumlu yönde artış göstereceğine işaret etmektedir. ABD’de yapılan bir araştırma neticesinde girişimcilik eğitimi alan kişilerin kendi işlerini kurmak için 3 kat daha fazla istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Soylu ve Kepenek, 2008). Klofsten, (2000)’e göre, üniversitelerin, öğrencilerin girişimciliği noktasında aktif rol oynaması için üç temel faaliyeti sunması gerekir. İlk olarak üniversitelerde girişimcilik kültürü bulunmalı ve etkin olarak sürdürülmelidir. Bunun sağlanabilmesi için ders kataloglarına girişimcilik eğitimi dersinin eklenmesi gerekmektedir. Üçüncü olarak kendi işini kurmak isteyen kişilere özel eğitim programları hazırlayıp sunulmalıdır (Bozkurt ve Alparslan, 2013). Bulut ve Aslan, (2014)’a göre girişimcilik habitattının üniversite düzeyinde ortaya çıkarılmasında bölüm kısıtlaması olmaksızın her bölümün özelinde İİBF tarafından yandal programı şeklinde, akademik girişimciliğin artırılması için lisansüstü eğitim programı şeklinde ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için dış paydaşlara sunacak şekilde girişimcilik eğitimi programlarının tasarlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Yapılan bu çalışma doğrultusunda girişimcilik eğitimi alan öğrencilerin girişimcilik niyetleri ve risk alma eğilimlerinin oluşmasında olumlu etki yapacağı öngörülmektedir.

Akademik branş memnuniyeti açısından incelendiğinde girişimcilik dersi veya eğitimi bağlamında anlamlı farklılık oluşmaması öğrencilerin tercih ettikleri branşların niteliği anlamında farklılık gösterse de girişimcilik ve risk alma bağlamında tamamen çağımızın gerektirdiği yönde yenilikçi, cesaretli, etkin katılımcı birey olma gerekliliği neticesinde branşa bağlı anlamlı farklılık olmadığı düşünülmektedir (Tablo 13).

Araştırma sonuçlarına göre girişimcilik niyeti ve risk alma eğilimi arasında pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca risk alma eğiliminin girişimcilik niyeti üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu bulunurken, akademik branş memnuniyetinin girişimcilik niyeti üzerinde etkisine rastlanmamıştır.

Literatür incelendiğinde çalışmanın bulgularını destekler nitelikte risk alma eğilimi yüksek bireylerin kendi işlerini yapmaları yönünde karar almaya meyilli oldukları görülmektedir (Van Praag, 2005). Toplumdaki bireyler arasında öne çıkmak ve girişimcilik vasfının kazanılmasında başkalarının görmediği fırsatları yakalayıp bu yönde gerekirse mevcut sahip olunanları riske edip yatırım yapılması ve değer üretilmesi önemli özellik olarak kabul edilmektedir (Schindehutte vd., 2006). Girişimciliğin özelliklerinden birisi olan risk alma eğiliminin girişimcilik niyeti üzerindeki etkisine baktığımızda üniversite öğrencilerinin birçok sebepten dolayı bu etkiyi ortaya çıkardığını söyleyebiliriz.

Tablo 13: Girişimcilik Niyeti, Risk Alma Eğilimi ve Akademik Branş Memnuniyeti Arasındaki İlişkileri Destekleyen Çalışmalar

Risk Alma Eğilimi	Girişimcilik Niyeti	Van Praag, 2005; Schindehutte vd., 2006 Stewart ve Roth, 2007; Lüthje ve Franke, 2003; Collins, Hanges ve Locke; 2004; Bezzina, 2010).
Akademik Branş Memnuniyeti	Girişimcilik Niyeti	Gerçek (2020)

Stewart ve Roth (2007), girişimci bireylerin risk alma eğilimlerinin yöneticilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Bu doğrultuda literatür incelendiğinde birçok çalışmada girişimci bireylerin başarılarının etkisinde risk alma eğiliminin yüksek olduğundan bahsedilmektedir (Lüthje ve Franke, 2003; Collins, Hanges ve Locke; 2004; Bezzina, 2010).

Akademik branş memnuniyetinin girişimcilik niyetine etkisinin olması açısından incelenmiştir. Gerçek (2020)'e göre akademik branş memnuniyetinin iş hayatında alınacak kariyer kararlarıyla olumlu yönde ilişkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak akademik branş memnuniyeti yüksek olan öğrencilerin kamuda çalışmak istedikleri yönünde verilere ulaşıldığını belirtmektedir. Buradan hareketle akademik branş memnuniyetinin girişimcilik niyeti üzerinde etkisinin olmamasının sebebi olarak ifade edilebilir.

Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özellikle üniversitede okuyan kadın öğrencilerin girişimcilik düzeylerini arttırmaya yönelik ilham veren kadın girişimcilerle paneller düzenlenebilir. Özellikle lisans öğrencilerinin de girişimcilik düzeylerini arttırmak için ön lisans olduğu gibi daha uygulamalı derslere ağırlık verilebilir. Ayrıca elde edilen verilere göre üniversitede girişimcilik dersi alanların girişimcilik niyetlerini, risk alma eğilimlerini artırdığı için tüm üniversitelerde bu girişimcilik dersinin üniversite müfredatlarında yer verilerek yaygınlaştırması sağlanabilir.
2. Girişimcilik ve risk alma düzeylerinin erkeklere göre kadınlarda, girişimcilik ve risk alma düzeyinin ön lisans öğrencilerine göre lisans öğrencilerinde ve akademik branş memnuniyetinin sözel bölümde okuyan öğrencilere göre sayısal bölümde okuyan öğrencilere göre neden daha düşük olduğunu inceleyen derinlemesine kuramsal çalışmalar yapılabilir.
3. Akademik branş memnuniyetlerinin, girişimcilik ve risk alma arasındaki ilişkilerinde üniversite öğrencilerinin hangi faktörlerin akademik branş memnuniyetlerinin artırdığını, risk alma eğilimlerini etkilediğini ve girişimcilik faaliyetlerinde nasıl bir rol oynadığını belirlemek için bir faktör analizi yapıp akademik branş memnuniyetlerinin, girişimcilik ve risk alma arasındaki ilişkileri daha iyi anlamak için bir model oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Akan, B., Ergan, S. & Küçükaltan, D. (2013), "Meslek Yüksekokulları Öğrencilerinin Girişimciliğe Bakış Açılı ve Tekirdağ İlinde Bir Uygulama", *Uluslararası Girişimcilik ve Kariyer Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 1-3 Kasım, Muğla, 645-658.
- Akgün, S. S. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyeti İle İşsizlik Kaygısı Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atay, L. & Yildirim, H.M. (2010). Determining the factors that affect the satisfaction of students having undergraduate tourism education with the department by means of the method of classification tree. *Tourismos: an International Multidisciplinary Journal of Tourism*, 5(1), 73-87.
- Bayrakdar, S. Avrupa Birliği Mesleki Eğitim Programlarında Girişimcilik Eğitimlerinin Ekonomik Kalkınmadaki Önemi.
- Bezzina, F. (2010). Characteristics of the Maltese entrepreneur. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(7), 292-312.
- Bilge, H. & Bal, V. (2012). "Girişimcilik Eğitimi: Celal Bayar Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16), 131-148.
- Bozkurt, Özlem Çetinkaya (2011). "Dünyada ve Türkiye'de Girişimcilik Eğitimi: Başarılı Girişimciler ve Öğretim Üyelerinden Öneriler". Ankara: Detay Yayınları.
- Bozkurt, Ö. Ç., & Alparslan, A. M. (2013). Girişimcilerde bulunması gereken özellikler ile girişimcilik eğitimi: girişimci ve öğrenci görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*.
- Brockhaus, Robert H. & Pamela S. Horwitz (1986). "The Psychology of the Entrepreneur," *The Art and Science of Entrepreneurship*. Ed. Donald L. Sexton and Raymond W. Smilor. / Cambridge, Mass.: Ballinger, 25-48.
- Bulut, Ç., & Aslan, G. (2014). Üniversitelerde girişimcilik eğitimi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 1-20.
- Cansız, E. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi Üzerine Bir Çalışma. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chronicle of Higher Education. (2012). Why STEM fields still don't draw more women. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from www.chronicle.com
- Clark, B. R. (2004). Delineating the character of the entrepreneurial university. *Higher Education Policy*, 17(4), 355-370.
- Collins, C. J., Hanges, P. J., & Locke, E. A. (2004). The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: A meta-analysis. *Human performance*, 17(1), 95-117.
- Davidsson, P., Steffens, P. R. & Fitzsimmons, J. R. (2008). Performance assessment in entrepreneurship and management research: Is there a pro-growth bias?.
- Díaz-García, M. C. & Jiménez-Moreno, J. (2010). Entrepreneurial intention: The role of gender. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 6(3), 261-283.
- Durak, İ. (2018). Girişimcilik Niyeti ile Duygusal Zekâ Ve Bazı Sosyodemografik Değişkenler Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi*, 281.
- Ebulum, G. C. & Chidiobi, R. U. (2016). Resilience, gender and age as predictors of satisfaction with academic major among university undergraduates. *International Journal of Research in Engineering and Social Sciences*, 6(04), 13-23.
- Erdoğan, D. G. & Arsal, Z. (2015). Öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetleri ile öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 147-171.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.
- George D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gerçek, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin iş (istihdam) umudu ile akademik branş memnuniyeti düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 266-277.
- Harris, M.L. & Gibson, S.G. (2008), "Examining the entrepreneurial attitudes of US business students", *Education and Training*, Vol. 50 No. 7, pp. 568-81

- Hasret, Y. (2019). Öğretmen Adaylarının Bölüm Memnuniyetlerini *Yordayan Faktörlerin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Hsu, Y., & Chi, Y. H. (2022). Academic major satisfaction and regret of students in different majors: Perspectives from Self-Determination Theory. *Psychology in the Schools*, 59(11), 2287-2299.
- İşcan, Ö. F. & Kaygın, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 443-462.
- Kahya, C., İmamoğlu, İ. & Durmaz, A. (2015). Liderlik Ve Beşeri Sermaye Faktörlerinin Karşılaştır-Malı Olarak Değerlendirilmesi: Kamu Ve Özel Sektör Bankalarında Örnek Bir Uygulama. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (14).
- Karakaş, A. F. (2012). İşletme ve Mühendislik Bölümü Öğrencilerinin Girişimcilik Eğiliminin Karşılaştırılması: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klofsten, M. (2000). Training entrepreneurship at universities: a Swedish case. *Journal of European Industrial Training*, 24(6), 337-344.
- KOSGEB. (2022, 12 03). Girişimcilik Destek Program Uygulama Esasları. kosgeb.gov.tr: <https://www.kosgeb.gov.tr/site/tr/genel/destekdetay/1231/girisimcilik-destek-programi> adresinden alınmıştır.
- Krueger Jr, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), 411-432.
- Luc, P. T. (2020). The influence of personality traits on social entrepreneurial intention among owners of civil society organisations in Vietnam. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 40(3), 291-308.
- Lüthje, C., & Franke, N. (2003). The 'making' of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R&D Management*, 33(2), 135-147.
- Mupinga, D. M., Nora, R. T. & Yaw, D. C. (2006). The learning styles, expectations and needs of online students. *College Teaching*, 54(1), 185-189.
- Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 446-462.
- OECD (2006), Promoting Pro-poor Growth: Private Sector Development, OECD, Paris
- Oral, O. (2020) *Risk Alma Eğiliminin Örgütsel Bağlılık İle İlişkisi Ve Bu İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Uygulama*. Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Partnership for 21st Century Skills. 2009. A framework for 21st century learning. Tucson: AZ: P21. Available at: www.21stcenturyskills.org.
- Sadeghi Shahmirzadi, S., Adli, F. (2011). The relationship between higher education atmosphere and improvement of entrepreneurship sense among students; searching *Magazine of Bejnour Islamic Azad University*, volume 22, PP 73_90.
- Salleh, F. & Ibrahim, M. D. (2011). Demographic characteristics differences of risk taking propensity among micro and small business owners in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, 2(9).
- Schindehutte, M., Morris, M., & Allen, J. (2006). Beyond achievement: Entrepreneurship as extreme experience. *Small business economics*, 27, 349-368.
- Seyrek, İ. H. & Gül, Ö. G. M. (2017). Finansal okuryazarlık ve girişimcilik niyeti: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 103-118.
- Simon, M., & Shrader, R. C. (2012). Entrepreneurial actions and optimistic overconfidence: The role of motivated reasoning in new product introductions. *Journal of Business Venturing*, 27(3), 291-309.
- Soylu, A., & Kepenek, Y. (2008). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik düzeyleri ve aldıkları eğitimin girişimciliğe olan katkılarının belirlenmesi: PAU Honaz Meslek Yüksekokulu örneği. *Uluslararası Girişimcilik Kongresi, Kırgızistan*.
- Starr, A., Betz, E.L. & Menne, J. (1972). Differences in college student satisfaction: Academic dropouts, nonacademic dropouts, ve nondropouts. *Journal of Counseling Psychology*, 19(4), 318-322.
- Stewart, W. H. & Roth, P. L. (2007). A meta-analysis of achievement motivation differences between entrepreneurs and managers. *Journal of Small Business Management*, 45: 401-421.
- Strayhorn, T. L. & Saddler, T. N. (2009). Gender differences in the influence of faculty-student mentoring relationships on satisfaction with college among African Americans. *Journal of African American Studies*, 13(4), 476-493.
- Şentürk, N. (2021). *Davranışsal Finans Eğilimlerinin Risk Alma Düzeyi Üzerindeki Etkisi: İstanbul İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Şeşen, H., & Basım, H. N. (2012). Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: Spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 12, 21-28.
- Ten Eyck, R. P., Tews, M., & Ballester, J. M. (2009). Improved medical student satisfaction and test performance with a simulation-based emergency medicine curriculum: a randomized controlled trial. *Annals of emergency medicine*, 54(5), 684-691.
- Tessema, M. T., Ready, K. & Malone, C. (2012). Effect of gender on college students' satisfaction and achievement: The case of Mid-sized Western public university. *International Journal of Business and Social Sciences*, 3(10) (Special issues)
- Van Praag, M. (2005). *Successful entrepreneurship: Confronting economic theory with empirical practice*. Edward Elgar Publishing.
- Ward, A., Hernández-Sánchez, B. R. & Sánchez-García, J. C. (2019). Entrepreneurial potential and gender effects: the role of personality traits in university students' entrepreneurial intentions. *Frontiers in Psychology*, 10, 2700.
- Wu, S. & Wu, L. (2008). The impact of higher education on entrepreneurial intentions of university students in China. *Journal of Small Business and Enterprise Development*.
- Yalçındağ, B., & Özkan, T. (2015). Düzenleme Odağı Ölçeği (DOÖ), Sebati ve Risk Alma Ölçeklerinin Türkçe'ye Uyarlanması ve DOÖ'nün Psikometrik Açından Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36).
- Yüceol, N. (2018). *Girişimcilik eğitimi alan kişilerin girişimci kişilik özellikleri ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Zhang, Y., Duysters, G. & Cloodt, M. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(3), 623-641.
- Zhao, H., Seibert, S. E. & Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272

Küresel Yükseköğretimde Neler Oluyor? Küreselleşme ve Uluslararasılaşma Üzerine Bir İnceleme

What is Happening in Global Higher Education? A Review on Globalization and Internationalization

Aydın BALLYER, Mehmet TÜRKDOĞAN, Metin ÖZSOY

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde küreselleşme ve uluslararasılaşma alanında yapılan araştırmaların çeşitli alanlarını incelemektir. Araştırma, sistematik derleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, Web of Science veri tabanında başlıklar içinde yapılan arama seçeneği kullanılarak “Global Higher Education”, “International Higher Education” ve “Transnational Higher Education” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Yükseköğretim alanında yayın yapan dergilerde, 2018 ve sonrasında yayınlanmış makaleler araştırma kapsamına alınmıştır. Bu kriterlere göre “Global Higher Education” anahtar kelimesinde 2, “International Higher Education” anahtar kelimesinde 10, ve “Transnational Higher Education” anahtar kelimesinde 12 çalışma belirlenmiştir. Toplamda, 24 makale araştırma kapsamında incelenmiştir. Bulgular kısmında, makalelerin yayın yılı, ülke kapsamları, araştırma desenleri ve yöntemleri, örneklem türü, araştırma kapsamı ve konu alanları ile makalelerin sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır. Konuya ilişkin olarak araştırmaların son 5 yılda benzer sıklıkta gerçekleştiği, nitel yaklaşımın daha çok tercih edildiği, çok ulusu merkeze alan araştırmaların yanı sıra Çin merkezli araştırmaların yüksek sayıda olduğu görülmüştür. Küresel yükseköğretim politikaları, yaşanan değişim, eğitim çıktıları, tercih durumları, kalite ve problemler üzerine araştırmalar gruplandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, küresel yükseköğretimin farklı yönlerini anlamak için akademisyenler ve üniversite yöneticileri üzerine daha fazla araştırma yapılması, farklı ülkelerin konuyla ilgili durumlarının analiz edilmesi, öğrenci ve akademisyenlerin tutum ve yeterliliklerini inceleyen nicel araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Küreselleşme, Uluslararasılaşma, Yükseköğretim

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine various aspects of research on globalization and internationalization in higher education. The study was conducted using a systematic review method. Searches were performed using the keywords “Global Higher Education,”

Balyer A., Türkdoğan M., & Özsoy M., (2024). Küresel yükseköğretimde neler oluyor? Küreselleşme ve uluslararasılaşma üzerine bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 14(2), 207-220. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1331564>

Aydın BALLYER

ORCID ID: 0000-0002-4157-1155

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Türkiye

Mehmet TÜRKDOĞAN

ORCID ID: 0000-0002-0022-2071

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Türkiye

Metin ÖZSOY (✉)

ORCID ID: 0000-0003-3548-4386

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Türkiye
metin_oz_soy@windowslive.com

Geliş Tarihi/Received : 23.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 24.07.2024



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0
Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

“International Higher Education,” and “Transnational Higher Education” in the Web of Science database. Articles published in higher education journals from 2018 onwards were included in the study. According to the criteria, 2 studies were identified under the keyword “Global Higher Education,” 10 studies under “International Higher Education,” and 12 studies under “Transnational Higher Education.” In total, 24 articles were examined within the scope of the research. The findings section includes information about the publication year, country coverage, research designs and methods, sample types, research scope and topics, as well as evaluations of the articles’ results. It has been observed that research on the subject has been conducted with a similar frequency in the last 5 years, qualitative approach is more preferred, and there is a high number of China-centered studies as well as multi-national studies. Research on global higher education policies, changes, educational outcomes, preferences, quality and problems were grouped. Based on the research findings, it is recommended to conduct further research on academics and university administrators to gain a comprehensive understanding of different aspects of global higher education. Analyzing the situation in different countries and increasing quantitative research on the attitudes and competencies of students and academics are also suggested.

Keywords: Globalization, Internationalization, Higher education

GİRİŞ

Günümüzde, toplumlar bilgi kaynaklarına kolaylıkla erişebilmektedir. Bu durum, dünyanın farklı ülkelerinde yaşayan insanların aynı bilgiyi paylaşması ve ortak bir paydada buluşmasını sağlamaktadır. Bu durumun en önemli itici gücü küreselleşmedir. Küreselleşme, devletlerin sınırlarını aşarak faaliyetlerde bulunmasına olanak sağlayan ve toplumların birbiriyle giderek daha bağımlı hâle gelmesine neden olan bir olgudur (Akkutay, 2017). Bireyler farklı ülkelerden ortak bir paydada buluşarak bilgi, fikir ve hizmet alışverişi yapmakta ve birbirlerinden faydalanmaktadır. Bu durum, bireylerin ulusal düzeydeki bağlantılarından daha zengin ve uluslararası düzeydeki bağlantılara yönelmelerine işaret etmektedir (Balay, 2004).

21. yüzyılda yaşanan bu değişim ve gelişmeler, uluslararası faaliyetlerin ve uluslararasılaşmanın gün geçtikçe artmasıyla birlikte yükseköğretim paradigmasını da derinden etkilemektedir. Yükseköğretimde niteliği sınırların ötesine taşıma olgusu, değişim dinamiklerine öncülük etmektedir. Aynı zamanda, yükseköğretim küresel bir sektöre dönüşmekte, uluslararası düzeyde ekonomi politikalarının önemli bir bileşeni olarak yeni bir değer kazanmaktadır. Yükseköğretim faaliyetleri, uluslararası hizmet alanı olarak görülmekte ve uluslararası sınırlar önemini yitirmektedir. Öğrencilerin, akademisyenlerin ve programların hareketliliğini içeren sınırları aşan yükseköğretim sektörü giderek büyümektedir.

Bilişim ve iletişim teknolojilerinin gelişimi, insan ve fikir hareketliliğinin artış göstermesi, öğretimin standartlaşması, kültürel kimliklerin birbirine benzemesi ve küresel araştırma ağlarının yaygınlaşması gibi etmenler, ulus devlet ile yükseköğretim arasındaki bağın zayıflamasına neden olmaktadır. Yükseköğretim, küresel dinamiklerden etkilenecek geleneksel “ulusal,” “sosyal” ve “kültürel” değerlerden “ekonomik karar verme süreçlerine” ve “uluslararası” alana yönelmektedir (Mohrman vd., 2007).

Bu bağlamda, birçok ülkede yükseköğretim sistemlerine uluslararası boyut kazandırarak küresel rekabet gücünü geliştirmeyi amaçlayan politikalar öne çıkmaktadır. Başlangıçta ulusal bir sorun olarak görülen yükseköğretim politikaları, artık küresel veya bölgesel aktörlerin rol oynadığı bir alan hâline gelmiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Dünya Bankası,

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gibi küresel ölçekteki kurumlar, bilgi ekonomisinin inşasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu kurumlar yeni politikalar üretmekte ve bu politikaların küresel anlamda paylaşımına aracılık etmektedir. Hükümetler, “uluslararasılaşma” adı altında programlar yürüterek ulusal vizyon belgeleri açıklamaktadır. Uluslararasılaşma, yükseköğretimde yaşanan değişimin ve reformların temel dayanağı ve katalizörü olarak bilinmektedir (Knight, 1999).

Yükseköğretimdeki uluslararasılaşma politikalarının ilk izleri 1950’lerde görülmüş ve 1980’lerde Erasmus Programı ile büyük bir ivme kazanmıştır. Erasmus Programı, Avrupa’da yaşayan üniversite öğrencilerinin en az %10’unun belirli bir süreyle diğer Avrupa ülkelerinde eğitim alma imkânı sunmayı hedeflemiştir. Daha sonra, Sorbonne Bildirgesi (1998) ile Avrupa’daki öğrenci hareketliliği daha geniş ölçekte sürdürülmeye başlanmış ve Bologna Bildirgesi ile devam etmiştir (Kelo, Teichler & Wacther, 2006). Küresel rekabette daha güçlü bir konuma gelmeyi hedefleyen ülkelerin bölgesel iş birliğine en iyi örnek ise 1999 yılında yürürlüğe giren Bologna Süreci’dir. Avrupa’daki üniversiteler arasında ortak bir platform olmayı amaçlayan bu süreç, yükseköğretimde küresel bir aktör olma yolunda bir reform girişimi olarak kabul edilmektedir (Crosier & Parveva, 2013).

Küreselleşme ve Uluslararasılaşma

Her ne kadar küreselleşme ve uluslararasılaşma kavramları birbirinin yerine kullanılsa da, aralarında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Küreselleşme, bilgi, teknoloji, ticaret, finans, insanlar ve değerler gibi unsurların ülkeler arasında serbestçe dolaşımıdır. Uluslararasılaşma ise, bir ülkenin küreselleşmenin etkilerine karşı reaksiyon gösterirken, ulusal değerlerini de koruma çabasıdır (Knight, 1997). Yükseköğretimde uluslararasılaşma, yükseköğretim sisteminin ulusal gereksinimlere dayalı içe dönük yapısının, dış dünyaya da yönelik hâle gelmesidir (Altbach, 2002). Aynı zamanda, yükseköğretimde uluslararasılaşma, eğitim, araştırma-geliştirme ve topluma hizmet gibi fonksiyonların uluslararası, kültürel veya küresel boyutlarının dahil edilme sürecidir (Knight, 2008), ancak bu süreçte ulusal değerlerin kaybolmaması önemlidir (De Wit, 1999).

Uluslararasılaşma ve küreselleşme ilişkili kavramlardır. Küreselleşme, bilgi, teknoloji, değerler, fikirler, insanlar ve ekonominin sınırlar ötesine geçişi anlamına gelir. Küreselleşme, her ülkeyi kendi öncelikleri, tarihi, kültürü ve gelenekleri doğrultusunda farklı şekilde etkiler. Yükseköğrenimin uluslararasılaşması, ülkenin teklifine saygı temelinde, bir ülkenin küreselleşmenin etkilerine verdiği cevaplardan biridir (Knight, 1999).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, orta çağda üniversiteler arasında “bilgi ve öğrenci değişimi” olarak başlayan bir süreçtir (De Wit, 2002). Modern dönemle birlikte uluslararasılaşma, kültürlerarası kolektif bilincin oluşmasına katkı sağlayan “bütünleşme” kapsamında önemli bir boyut kazanmıştır. Günümüzde ise üniversitelerin strateji planlarında “uluslararasılaşma” kavramının yer alması, yükseköğrenimin küreselleşme eğiliminin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Allen & Ogilvie, 2004). Bu süreç, küresel öğrenci hareketliliğinin 21. yüzyılın hızla gelişen eylem politikalarından biri olmasını sağlamaktadır.

Ülkeler, yükseköğretim programlarını oluştururken uluslararasılaşmaya önem vermektedir. Bu bağlamda, yükseköğretimde okullaşma oranını artırmak için yurttaşların üniversiteye erişimini kolaylaştırmakta aynı zamanda uluslararasılaşmanın etkisini güçlendirmek için politikalar uygulanmaktadır. Uluslararasılaşma, eğitim kalitesini olumlu etkilemenin yanı sıra ekonomik avantajları nedeniyle tüm ülkeler tarafından ciddi bir gelir kaynağı olarak görülmektedir (Özer, 2017).

Yükseköğretimdeki uluslararasılaşma, OECD, UNESCO, Avrupa Komisyonu, Dünya Bankası, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Güneydoğu Asya Uluslar Birliği (ASEAN), ulusal yükseköğretim kurumları ve ulusal hükümetler gibi kuruluşların en önemli stratejik hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Özellikle Avrupa’da, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini artırmayı hedefleyen Bologna süreci ve ERASMUS+ programı gibi girişimlerle yükseköğretimde uluslararasılaşma önemli politikaların merkezinde yer almıştır (De Wit & Altbach, 2021).

Son yıllarda gelişmiş ülkelerde yükseköğretime olan talep büyük ölçüde artmış ve esneklik, zenginlik ve nitelik beklentisi yükselmiştir. Bu süreç, öğretim elemanı ve öğrenci değişimi, açık öğretim, uzaktan eğitim ve ortak eğitim gibi farklı eğitim programları ve akreditasyon uygulamalarının çoğalmasına yol açmıştır (Metin, 2022). Aynı zamanda, kamusal üniversitelerin yanı sıra kâr amacı gütmeyen vakıf üniversiteleri ve kâr amacıyla kurulan özel üniversitelerin sayısı da artmıştır. Bu dönemde, yurtdışındaki üniversitelerde eğitim almak isteyen bireylerin sayısı da artmıştır.

Bilhassa yüksek lisans düzeyindeki uluslararası öğrencilerin üniversitelerde eğitim almasını isteyen ülkeler, beyin gücünü ve araştırma potansiyellerini artırmak için dünyanın en zeki insanlarını yükseköğretim sistemlerine dahil etmeye çalışmaktadır. Uluslararasılaşma politikalarının bir sonucu olarak, uluslararası öğrenci sayılarında önemli bir artış yaşanmıştır. 1975 yılında dünya genelinde 1 milyonu bulmayan uluslararası öğrenci sayısı, 2000 yılında 2 milyonu aşmış, 2015 yılına gelindiğinde 4.5 milyonu geçmiştir. Bu sayının 2025 yılında 7 milyonun üzerine çıkması öngörülmektedir (OECD, 2015). Bu durum, üniversitelerin uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi olabilmek adına

birbirleriyle rekabet ettiği ve önemli bütçelerle projelere yatırım yaptığı anlamına gelmektedir (Knight, 2007). Ülkeler tüm bu nedenlerle, uluslararasılaşmadan en üst düzeyde verimi elde etmek amacıyla yükseköğretim sistemlerini sürekli gözden geçirmekte, revize etmektedir (Altbach & Knight, 2007).

Sonuç olarak, yükseköğretimde uluslararasılaşma, üniversitelerin niteliğini artıran bir mesele olarak görülmektedir ve sosyal, kültürel, ekonomik ve politik alanlarda önemli katkılar sağlayabilir. Ülkeler, uluslararasılaşmayı yükseköğretim politikalarının merkezine yerleştirerek bu alanda çalışmalar yapmaktadır. Küresel yükseköğretimin önemini göz önünde bulundurduğumuzda, elde edilen sonuçların yükseköğretim politikaları için önemli bir roller taşımaktadır (Özer, 2017). Bu alanda yapılan araştırma sayısının ve özellikle sistematik derleme çalışmalarının az oluşu dikkate alındığında bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yükseköğretimdeki küreselleşme ve uluslararasılaşma alanlarında yaşanan güncel gelişmelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar, Web of Science veri tabanında yer alan 2018 yılı ve sonrasında yayınlanan makaleler üzerinde analiz yaparak çeşitli sorulara yanıt aramışlardır.

- Küresel yükseköğretim alanında Web of Science veri tabanında yer alan 2018 yılı ve sonrası makalelerin yayın yılı, araştırmanın yapıldığı ülke, yöntem, örneklem türleri açısından sıklığı nedir?
- Küresel yükseköğretim alanında yayınlanan makalelerin konu alanları nelerdir?
- Küresel yükseköğretim alanında yayınlanan makalelerin ulaştığı sonuçlar nelerdir?

Bu şekilde, yükseköğretimde küreselleşme ve uluslararasılaşma alanında yapılan çalışmalara bir bakış açısı sunulması ve bu konuda gelecekteki araştırmalara yönelik bir yol haritası oluşturulması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme çalışmaları, belirli sorular ve hedeflerin net bir şekilde tanımlanması, incelenen çalışmaların uygunluğunun değerlendirilmesi, belirlenen kriterlere uyumun sağlanması, kapsamlı bir araştırma yapılması ve dahil edilen çalışmaların şeffaf bir şekilde incelenmesi gibi aşamalardan oluşur (Aromataris & Pearson, 2014). Bu yöntem, belirli bir alanda yapılan araştırmaların eğilimlerini ve bulgularını anlamak için yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentez yapmayı sağlar (Karaçam, 2014). Ayrıca, bilimsel çalışmaların eleştirel bir yaklaşımla analiz edilmesine ve sentezlenmesine olanak tanır (Dybå & Dingsøyr, 2008). Sistematik inceleme yöntemi, araştırmacılara belirli bir konuda mevcut literatürü detaylı bir şekilde analiz etme ve sentezleme imkânı verir. Araştırmacılar, önceden belirlenen kriterlere uygun olan çalışmaları titizlikle değerlendirir ve bu çalışmaların sonuçlarını objektif bir şekilde inceler (Aromataris & Pearson, 2014).

Bu çalışmada, yükseköğretimde küreselleşme ve uluslararasılaşma alanında yapılan çalışmaların taraması yapılmış ve belirlenen kriterlere uygun olan makaleler seçilmiştir. Seçilen makaleler daha sonra detaylı bir inceleme ve analiz sürecine tabi tutulmuştur. Yükseköğretimde küreselleşme ve uluslararasılaşma alanında yapılan çalışmaların analiz edilerek anlaşılması adına sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen işlem basamakları kullanılmıştır.

Literatürün Belirlenmesi

Bu çalışma için literatür taraması için Web of Science veri tabanı kullanılmıştır. Tarama, başlık bölümlerinde “Global Higher Education”, “International Higher Education”, “Transnational Higher Education” anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Web of Science veri tabanı, SCI (Science Citation Index), SSCI (Social Sciences Citation Index) ve A&HCI (Arts & Humanities Citation Index) indekslerini içerir ve çeşitli makale türlerini kapsar. Ayrıca, veri tabanı içerisinde referanslarla ilgili bilgiler de bulunmaktadır (Mongeon & Paul-Hus, 2016). Veri tabanının önemli indeksleri içermesi dolayısıyla kapsamlı ve güvenilir olması, bu çalışmanın literatür taraması için tercih edilmesinde önemli bir faktördür. Araştırma kapsamında incelenecek makaleler 2018 yılı ve sonrası ile sınırlanmıştır. Buradaki temel gerekçe, küresel yükseköğretimin son yıllarda yaygınlaşma hızının artması ve güncel verilerin analiz edilmesinin daha geçerli sonuçlar vereceği düşüncesidir.

1.1. Tarama Süreci

Sistematik inceleme çalışmaları, araştırmanın amacına ve kapsamına uyan makaleler üzerinden gerçekleştirilir. Araştırmacı tarafından belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterleri bağ-

lamında inceleme havuzu oluşturulur. Bu çalışmada yükseköğretim konu alanında yayın yapan dergiler seçilerek diğer yayınlar inceleme dışında bırakılmıştır. Tarama sürecinde makalelerin özetleri incelenerek uygun olmayan makalelerin araştırma kapsamı dışına çıkarılması sağlanmıştır.

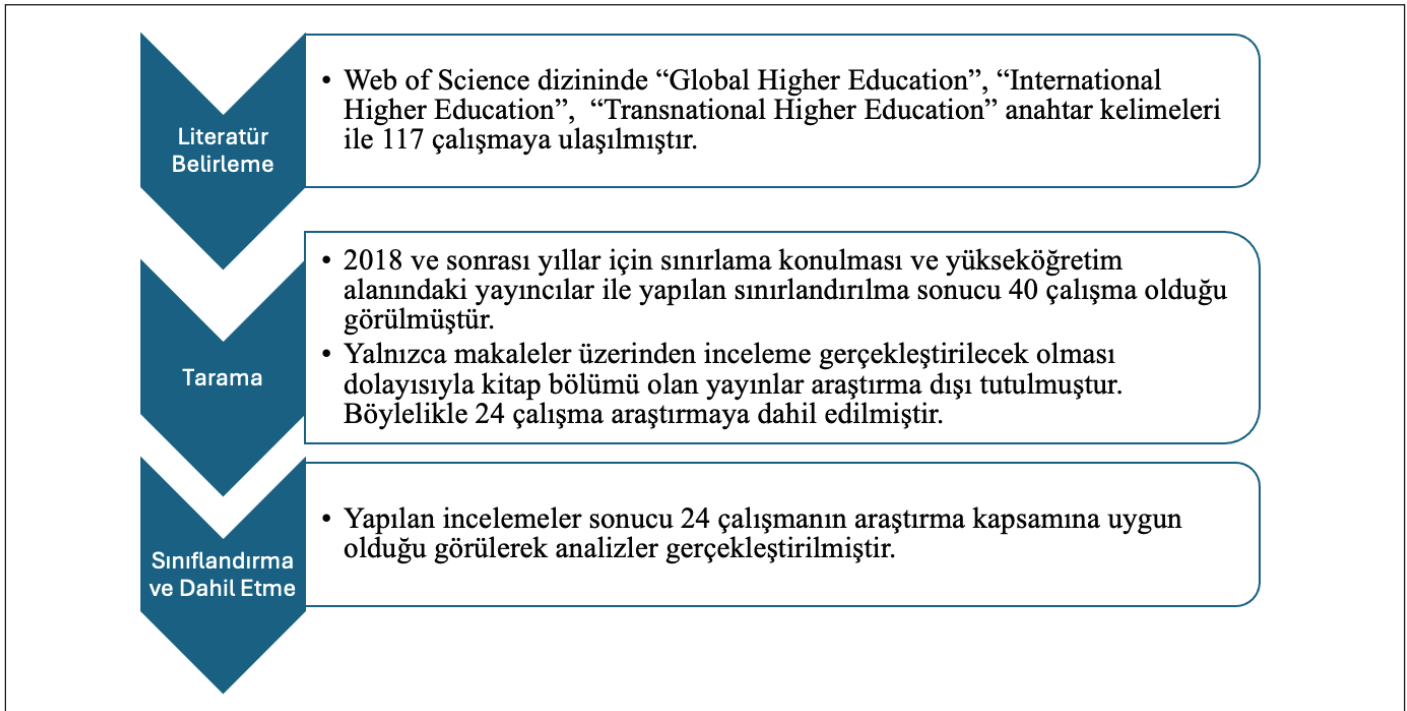
1.2. Sınıflandırma

Mevcut çalışmada tam metin olarak makalelerin incelenmesi bu aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacına uygun olmayan araştırmalar bu adımda inceleme dışına çıkarılmıştır. Konu alanı üzerinden makalelerin sınıflaması gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan sınıflama bulgular bölümünde sunulmuştur.

1.3. Dahil Etme Süreci

Bu çalışmanın dahil etme sürecinde Web of Science veri tabanında başlıklar içinde arama seçilerek, “Global Higher Education”, “International Higher Education”, “Transnational Higher Education” anahtar kelimeleri ile tarama gerçekleştirilmiştir. 2018 ve sonrası yıllarda gerçekleştirilen makaleler ile tarama sınırlandırılmıştır. Bir sonraki adımda yalnızca yükseköğretim alanında yayın yapılan dergilerde yapılan yayınların gösterilmesi sağlanmıştır. Yalnızca makale olan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Bu kriterler ile “Global Higher Education” anahtar kelimesinde 2, “International Higher Education” anahtar kelimesinde 10, “Transnational Higher Education” anahtar kelimesinde 12 çalışmaya ulaşılmıştır. Toplam 24 makalenin araştırma kapsamında incelenmesi sağlanmıştır.

Araştırmada yayın yılı, araştırmanın yapıldığı ülke, yöntem, örneklem türleri, konu alanı ve araştırma sonucunda ulaşılan temel düşünceler açısından inceleme yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen makaleler ek olarak sunulmuştur.



Şekil 1: Sistematik inceleme süreci.

BULGULAR

Makalelerin Yayın Yılına İlişkin İnceleme

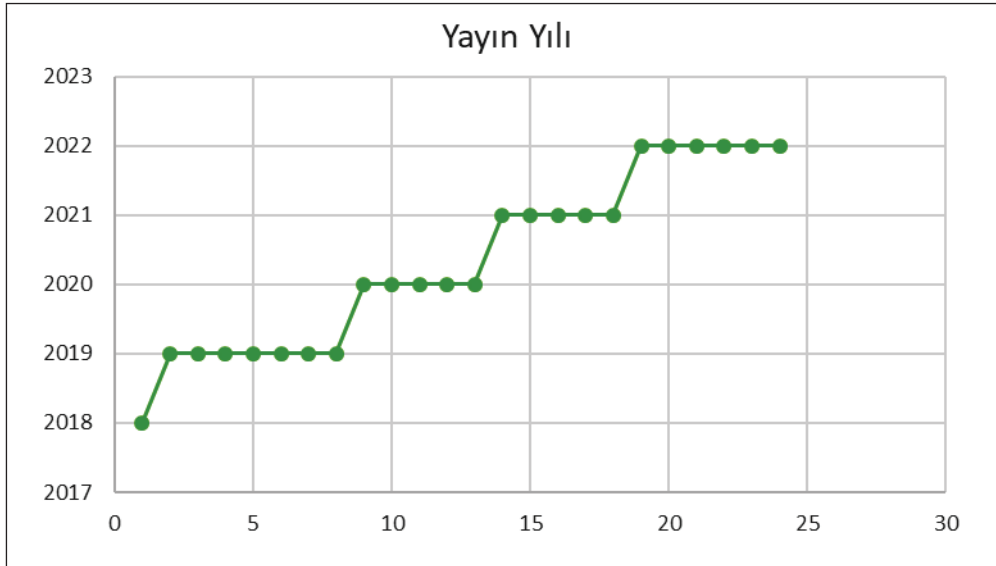
Küresel yükseköğretim başlığı altında araştırmaya uygun olarak değerlendirilen makalelerin yayın yılları Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2’de görüldüğü üzere, 2018 yılında küresel yükseköğretim alanında dahil etme kriterlerine uygun bir adet araştırmaya ulaşılmıştır. 2019 yılı, en sık yayının yapıldığı yıl olmuştur ve her yıl bu alanda belirli sayıda araştırma yapılmaya devam edilmiştir. Bu, araştırmacıların konu alanını incelemeye değer bulduğunu ve alanda araştırılması gereken boşluklar olduğunu göstermektedir. Küreselleşmenin hızlandığı bu çağda, gelişen teknoloji ile birlikte küresel nitelik taşıyan yükseköğretim kurumlarının sayısının artacağı ve konunun öneminin ilerleyen yıllarda da devam edeceği düşünülebilir.

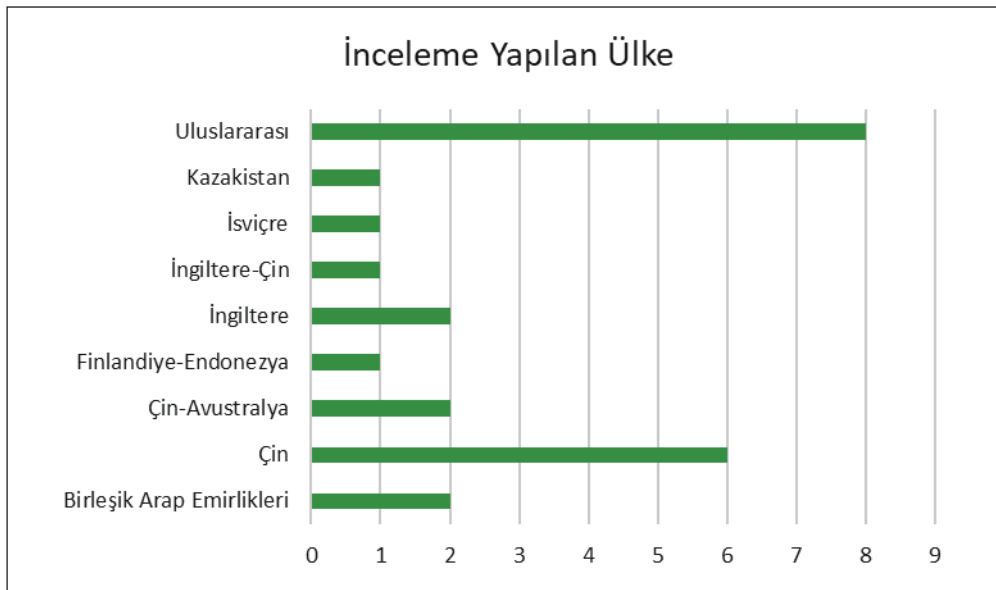
Makalelerin Ülke Kapsamlarına İlişkin İnceleme

Küresel yükseköğretim başlığı altında araştırmaya uygun olarak değerlendirilen makalelerin ülke kapsamı Şekil 3’te sunulmuştur.

Küresel yükseköğretim kurumlarında eğitim gören öğrenci sayısında Çin, ilk sırada gelen ülkeler arasındadır (Ge, 2022). Şekil 3’te görüldüğü üzere, Çin ve Çinli öğrencilerin kapsama dahil edildiği araştırma sayısı büyük orana sahiptir. Uluslararası bağlamda küresel yükseköğretimi değerlendiren araştırmalarda, sıklıkla gerçekleştirilmiştir. İngiltere bağlamında gerçekleşen üç çalışma, Avustralya bağlamında gerçekleşen iki çalışma ve Birleşik Arap Emirlikleri bağlamında gerçekleşen iki çalışma bulunması dikkat çekicidir. Bu veriler, Çin, Kazakistan, İngiltere, Finlandiya, Avustralya, İsviçre ve Birleşik Arap Emirlikleri’nin küresel yükseköğretimde önemli aktörler olduğunu göstermektedir.



Şekil 2: Makalelerin yayınlanma yılları.



Şekil 3: Araştırmaların ülke kapsamı.

Makalelerin Araştırma Desenleri ve Yöntemlerine İlişkin İnceleme

Küresel yükseköğretim başlığı altında araştırmaya uygun olarak değerlendirilen makalelerin araştırma desenleri Şekil 4'te sunulmuştur.

Makalelerin araştırma desenlerinde en çok nitel yaklaşımların kullanıldığı (f=20), nitel (f=2) ve karma (f=2) yöntemlerin ise eşit sayıda kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin oluşturulan Şekil 5 daha açıklayıcı bir izlenim sunacaktır.

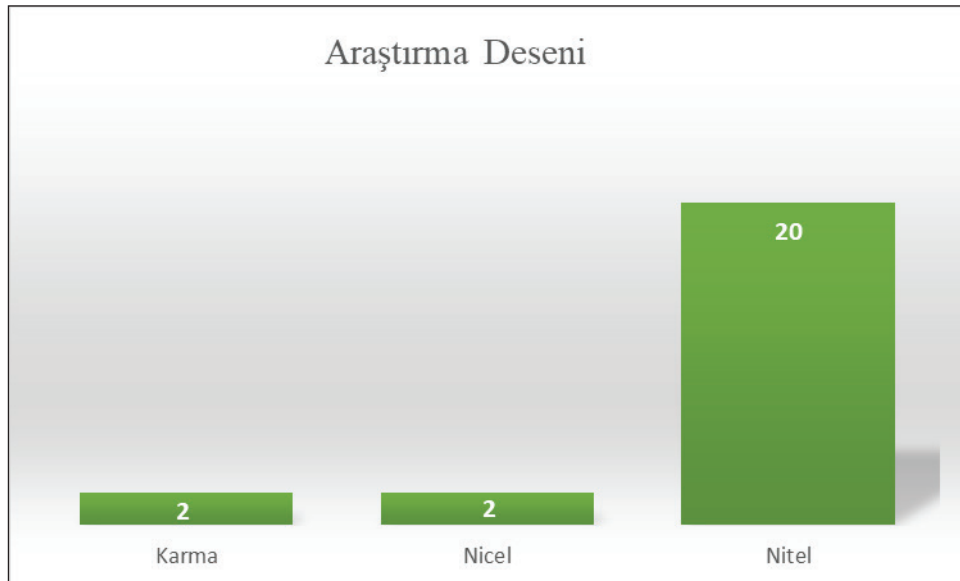
Doküman incelemesi, küresel yükseköğretim konusunda sıklıkla tercih edilen bir nitel yaklaşımdır. Bu çalışmada, mevcut durumların derinlemesine analizini gerçekleştirmek amacıyla durum çalışması (7 çalışma) ve olgubilim çalışması (1 çalışma)

yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ise betimsel tarama ve ilişkisel tarama yöntemleri tercih edilmiştir. Ayrıca karma yöntem uygulanan çalışmalarda ölçek uygulamaları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

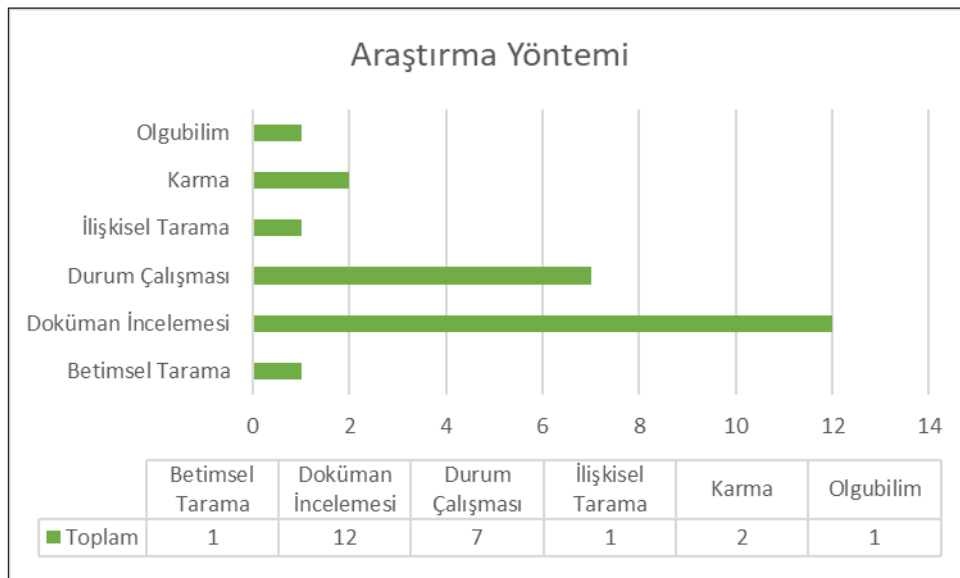
Makalelerin Örneklem Türüne İlişkin İnceleme

Küresel yükseköğretim başlığı altında araştırmaya uygun olarak değerlendirilen makalelerin örneklem türleri Şekil 6'da sunulmuştur.

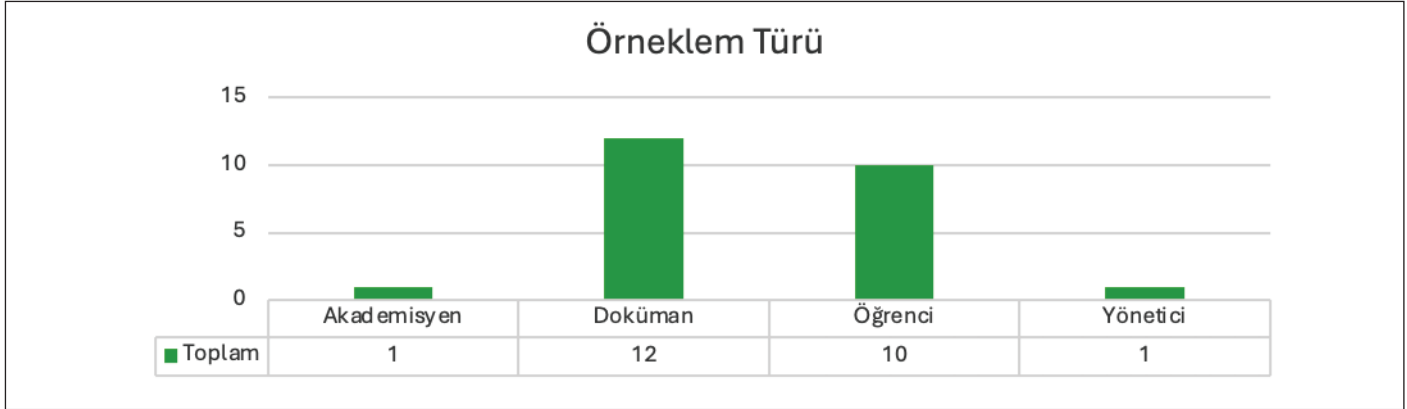
Doküman analizinin sıklıkla kullanılmasının bir örneği olarak, bu çalışmada da dokümanlar kullanılmıştır. Küresel yükseköğretim konu alanında gerçekleştirilen çalışmalarda, en sık kullanılan örneklem türü öğrencilerdir ve toplamda 10 çalışmada bu örneklem tipi kullanılmıştır. Ancak, akademisyenler ve yöneticiler gibi diğer örneklem gruplarının kullanıldığı çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır.



Şekil 4: Makalelerin araştırma desenleri.



Şekil 5: Makalelerin araştırma yöntemleri.



Şekil 6: Makalelerin örneklem türleri.

Makalelerin Araştırma Kapsamı ve Konu Alanlarına İlişkin İnceleme

Küresel yükseköğretim (K.Y.Ö.) başlığı altında araştırmaya uygun olarak değerlendirilen makalelerin kapsamı ve konu alanları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, küresel yükseköğretimin çıktıklarına odaklanan çalışmaların sayısının oldukça fazla olduğu (f=6) gö-

rülmektedir. Bu çalışmalarda küresel yükseköğretimin tercih edilmesi, kalitesi, problemleri ve politikaları gibi birçok farklı konu ele alınmıştır. Ayrıca, COVID pandemisinin küresel yükseköğretim politikalarında yarattığı değişimi inceleyen bir çalışma da bulunmaktadır ve bu değişim kapsamında ele alınmıştır. Bu veriler, küresel yükseköğretim konusunun çeşitli yönlerinin araştırmacılar tarafından önemli bir ilgi odağı olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Makalelerin Kapsamı ve Konuları

Kapsam	Frekans	Konu
Araştırma İnceleme	1	Uluslararası yükseköğretim araştırmalarının kritiği
K.Y.Ö. Politikaları	4	Çin’in uluslararası yükseköğretim politikaları Uluslararası yükseköğretimde yönetim modelinin desteklenmesi: Çin örneği Uluslararası yükseköğretimde öğretme ve öğrenme deneyimleri Yetenek yönetimi alanında yönetici akademik kadronun stratejileri
K.Y.Ö.’de Değişim	1	Pandeminin uluslararası yükseköğretim politikasında yarattığı değişim
K.Y.Ö.’nün Çıktıları	6	Öğrenme deneyimlerinin incelenmesi Uluslararası yükseköğretim mezunlarının kendi ülkesine katkısı Öğretmenlerin meslek algısı ve beklentileri Uluslararası yükseköğretimin kamuya katkısı Pandeminin uluslararası yükseköğretimde öğrenci iyi oluşuna etkisi Öğretim üyeleri arası sosyal sermayenin gelişimi
K.Y.Ö.’nün Tercih Edilmesi	5	Uluslararası yükseköğretimde kurum stratejisi Çinli öğrencilerin uluslararası eğitimi seçme motivasyonları Uluslararası yükseköğretimi seçmenin ve başarmanın arka planı İngiliz üniversitelerine yapılan kayıtların incelenmesi Uluslararası yükseköğretimde kampüs tasarımının etkileri
K.Y.Ö.’de Kalite	3	Kalitenin artırılması adına yönetim modellemesi Uluslararası yükseköğretimin zorlukları ve başarı faktörleri Uluslararası yükseköğretimde kaliteyi etkileyen faktörler
K.Y.Ö.’de Problemler	4	Uluslararası yükseköğretimde ülkelerin sistemsal farklılıkları Uluslararası yükseköğretimde doğu batı arası kolonisel anlaşmazlıklar Uluslararası yükseköğretimde öğrenci temsiline ilişkin inceleme Bilginin sömürgecilikten kurtulmasına yönelik kavramsal zorluklar

Makalelerin Sonucunda Ulaşılan Düşüncelere İlişkin İnceleme

Küresel yükseköğretim (K.Y.Ö.) başlığı altında araştırmaya uygun olarak değerlendirilen makalelerin sonuç, tartışma ve önerilerinden çıkarılan temel düşünceler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 üzerinden küresel yükseköğretim çok boyutlu olarak ele alınmış ve incelemeler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda ‘Küresel yükseköğretimde neler oluyor?’ sorusu araştırmalarda ulaşılan temel düşünceler üzerinden tartışılmıştır.

Tablo 2: Makalelerin Sonucunda Ulaşılan Temel Düşünceler

Kapsam	Ulaşılan Düşünce
Araştırma İnceleme	Araştırmacılar yükseköğretime ilişkin bulguları daha detaylı aktarmalı ve açıklama sunmalıdır.
K.Y.Ö. Politikaları	Uluslararası yükseköğretimde kurumlar arası uyum ve rekabet mantığı harmanlanarak müzakere edilmesi sağlanmalıdır. Çin’in uluslararası öğrenci sayısı 2017’de 250 bini geçmiştir. Merkezi hükümet bu anlamda destek vermektedir. Merkezi hükümetin politik duruşuna rağmen bu durum başarı getirmektedir. Öğretimde daha çok Çinli öğretmenlerden öğretmen merkezli bir yaklaşım beklenirken, yabancı öğretmenlerden öğrenci merkezli bir yaklaşım beklenmektedir. Akademik personelin gelişimi bir yatırım olarak görülmelidir. Kampüsün var olan fonları yeni yetenekleri çekmek, mevcut olanları elde tutmak ve ödüllendirmek amacı ile kullanılmalıdır.
K.Y.Ö.’de Değişim	Öğrencilerin eğitim sistemlerinde aktif öğrenime katılamamaları eğitim geleceklere açısından belirsizlik yaratmakta bu da sosyal ayaklanmalara yol açabilme ihtimali taşımaktadır.
K.Y.Ö.’nün Çıktıları	Uluslararası kurulan bağlantılar bilgi ve kaynak aktarımı artırmakta sosyal ilişkilerin güçlenmesini sağlamakta ve öğretim üyelerinin sosyal sermayesine katkıda bulunmaktadır. Kültürel cehaleti azaltan farklılıkların anlaşılmasını kolaylaştıracak öğrenme deneyimleri geliştirilmesi sağlanmalıdır. Ekonomi, eğitim ve beşeri sermayenin gelişmesi adına uluslararası yükseköğretim mezunlarının bilgilerinden yararlanılmalıdır. Ugandalı katılımcılar Çin’in politik duruşu konusunda kararsız kalmalarına rağmen mezuniyet sonrası ilişkiyi sürdüreceklerini, Çin dili ve kültürüne hâkim olmanın iş gücü piyasasında avantaj sağlayacağını ifade ettiler. Öğrencilerin iyi oluşlarını desteklemek adına yükseköğretim yönetiminde pratik değişiklikler tartışılmalıdır. Öğretmenler yalnızca sınıflarında bir öğretmen değil toplumlarında bir uzman hâline gelmelidir.
K.Y.Ö.’nün Tercih Edilmesi	Belirli milletten öğrencilere yönelmek uygun bir strateji olarak değerlendirilebilir. İngiliz üniversitelere kayıt oranı düşüş eğilimi göstermektedir. Pandemi kısmi bir artış yaratsa da bunu net bir veri olarak almak doğru olmayabilir. Öğrencilerin kozmopolit yaşam tarzı bulunan ailelere sahip olması genel gerekçe olarak verilebilir. İstihdam beklentileri eğitimin pazarlanmasında dikkate alınmalıdır. Amaca uygun ve donanımlı olan kampüsler öğrenciler tarafından hem tercih ediliyor hem de yüksek memnuniyetle karşılanıyor. Aynı şekilde öğrenciler iyileştirilmiş imkânların eğitimleri için önemli faydalar taşıdığını ifade etmiştir.
K.Y.Ö.’de Kalite	Sunulan kavramsal çerçeve öğrenci deneyimlerini iyileştirerek eğitim kalitesini artıracaktır. Uygun planlama ve uygulama basamakları ile yerli değil yabancı programlar geliştirilmelidir. Dil problemlerinin ortadan kaldırılmasının sağlanması gerekir.
K.Y.Ö.’de Problemler	Kapitalist sömürgeciliğin küreselleşmesi bu duruma neden olurken Asya’nın ekonomik ve politik üstünlüğüne karşı batının bilgi gücü ayrıcalığını sürdürmektedir. Öğrenci temsiline kavramsal alt yapısı uluslararası yükseköğretimde tam olarak oluşturulmamıştır. Bu anlamda formülizasyon geliştirilmesi araştırmacılara önerilir. Eğitimin küreselleşmesine rağmen batının derin köklere sahip varsayımları üzerinden devam edilmesi eleştirilmektedir. Evrenselleşme yeni düşünce akımlarının ortaya çıkması ve desteklenmesi gerekliliği belirtilmektedir. Eğitim sistemleri arasındaki çelişkilerin ortadan kaldırılması gerekir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, yükseköğretimdeki küreselleşme ve uluslararasılaşma alanlarında yaşanan güncel gelişmelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar bulgularda aktarılan sıralamaya uygun olarak araştırmaların yayın yılı, ülke kapsamı, araştırma desenleri, yöntemleri, örneklem türleri, kapsam ve konu dağılımları ile ulaşılan düşünceler bağlamında sunulmuştur.

Küresel yükseköğretime ilişkin çalışmalar yayın yılları açısından değerlendirildiğinde, Aydın (2022) tarafından yapılan çalışmanın dikkat çekici bulunmuştur. Bu çalışmada 'Yükseköğretimde Uluslararasılaşma' kapsamında 12 araştırmaya yer verilmiştir. Söz konusu araştırmaların 5 tanesi 2017 yılında, 3 tanesi 2018 yılında, 2 tanesi 2019 yılında ve 2 tanesi de 2020 yılında yapılmıştır. 2017 de daha fazla sayıda araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise 2018-2022 yılları arasında ait çalışmalar incelenmiştir. Yıllar arası benzer sayılarda incelenen bir konu olduğu ifade edilebilir.

Crăciun'un (2018) yaptığı çalışmada, uluslararasılaşma stratejisi olan ülkelerin bu stratejilerini yayımlama yılları incelenmiştir. 2002-2016 yıllarını kapsayan çalışmada, en az uluslararasılaşma stratejisinin yayımlandığı yılların 2002-2007 arası olduğu belirtilmiş, 2013 ve 2014 yıllarının ise ülkeler tarafından en fazla stratejinin yayınlandığı yıllar olarak öne çıktığı tespit edilmiştir. Ülkelerin yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejilerini açıkladığı bu yıllarda yapılan çalışmaların aynı oranda etkilendiği düşünülebilir.

Ülke kapsamı açısından değerlendirildiğinde, özellikle uluslararası kapsamda ülkelerin karşılaştırmalı analiz ve değerlendirmelerinin yer aldığı çalışmaların çok sayıda olduğu görülmüştür. Adriana Perez-Encinas (2018), Altbach & De Wit (2018), Crăciun (2018) ve De Wit (2019) tarafından yapılan araştırmalar yükseköğretimin uluslararasılaşmasını uluslararası kapsamda incelemiştir.

Uluslararasılaşma sürecinde sürekli rekabet içerisinde olan Avrupa ülkelerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, bazı önemli çalışmalar öne çıkmaktadır. Berg (2018) tarafından yapılan çalışmada Almanya'da uluslararasılaşma alanında yapılan incelemeye yer verilmiştir. Fiş & Gologan (2018) tarafından yayımlanan çalışmada ise Romanya'daki yükseköğrenim öğrencilerinin görüşlerine göre uluslararasılaşmayı geliştirme konusu ele alınmıştır. Ergin vd., (2019) tarafından yapılan çalışmanın alanı ise Türkiye olarak belirlenmiştir.

Öte yandan, Crăciun'un (2018) çalışmasında, uluslararasılaşmaya ilişkin stratejilere sahip olan ülkeler alfabetik sırayla sıralanmıştır. Bu ülkeler şunlardır: Avustralya, Belçika, Kanada, Küba, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Almanya, İrlanda, Japonya, Kazakistan, Güney Kore, Litvanya, Malezya, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Polonya, Singapur, İspanya, İsviçre ve Birleşik Krallık. Crăciun'a göre (2018), bu ülkelerin özellikleri incelendiğinde, uluslararasılaşmaya yönelik çeşitli bulgular belirlenmektedir. Stratejik olarak yükseköğretimin uluslararasılaşması, özellikle Avrupa'da yoğun bir şekilde düşünülmektedir. Ulusal yükseköğretim uluslararasılaşma stratejisine sahip ülke-

lerin dağılımına bakıldığında; (Birleşmiş Milletler Ülke Gruplandırmasına göre) Avrupa'da 13, Asya'da 5, Okyanusya'da 2, Kuzey Amerika ve Karayipler'de 1 ülkenin yer aldığı görülmektedir. Ancak Afrika, Orta Amerika, Orta Doğu ve Güney Amerika'da uluslararasılaşma stratejisine sahip hiçbir ülke bulunmamaktadır. Gökçen & Nasır (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ise dünyanın en çok uluslararası öğrenci kabul eden beş ülkesinin ABD, İngiltere, Avustralya, Fransa ve Almanya olduğu belirtilmiştir. Bu bilgiler, yükseköğretimde uluslararasılaşma alanında yeni çalışmalar yapılabilmesi için hangi ülkelerin öne çıktığı konusunda bir fikir vermektedir.

Araştırma deseni olarak incelendiğinde hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Özellikle bulguları açısından karma desenli çalışmaların dikkat çektiği belirlenmiştir (Bedenlier & Zawacki-Richter, 2015; Fiş & Gologan, 2018). Nicel çalışmaların ve karma desenli araştırmaların nitel çalışmalara göre daha az sayıda olduğu görülmüştür.

Abakar'ın (2021) 689 yabancı öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışma, nicel analiz yöntemli araştırmalara bir örnek olarak gösterilebilir. Diğer bir araştırma ise Yılmaz (2016) tarafından yapılan, Türkiye'de bulunan 166 devlet ve vakıf üniversitesinin Uluslararası İlişkiler Ofislerinin yöneticileri ile gerçekleştirilen çalışmadır.

Karma desenli çalışmalar arasında yer alan Fit & Glogan'ın (2018) çalışmasında, 19 farklı yükseköğretim kurumundan elde edilen veriler üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca Çalışkan'ın (2019) çalışmasında, 12 yükseköğretim kurumunun orta ve üst düzey yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilerek karşılaştırmalı bir genel durum analizi yapılmıştır.

"Yükseköğretimin Uluslararasılaşması" alanında daha çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Nitel yöntemlerin alana sağladığı derinlemesine bilgilerin faydalarının yanı sıra nicel yöntemler ile elde edilebilecek veri setlerinin politika yapıcılar ve eğitimciler için önemli bir kaynak oluşturabileceği ifade edilebilir.

"Yükseköğretimin Uluslararasılaşması" konulu çalışmalarda doküman analizi yönteminin sıklıkla tercih edildiği göze çarpmaktadır (Gündoğdu vd., 2016; Özer, 2017). Bu çalışmada da benzer yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Uluslararası yükseköğretimin sistematik bir yapıya sahip olmamasına paralel olarak üniversitelere özgü durum çalışmaları sıklıkla tercih edilen diğer bir yöntem olmuştur.

Örneklem açısından bakıldığında doküman incelemeleri araştırmaların önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Yine önemli sayıda öğrenci örnekleme kullanılarak yapılan çalışmalar mevcuttur. Öğrenci örnekleme ile yapılan çalışmalar uluslararası yükseköğretimin işleyişine dair pratik sonuçlar içermektedir. Yönetici ve akademisyenleri örneklem alan çalışma sayısı ise oldukça sınırlıdır. Bu sonuç önemli bir inceleme alanı bulunduğu işaret etmektedir.

Makalelerin kapsam ve konularına ilişkin yapılan analiz sonucunda, küresel yükseköğretim alanında çeşitli konuların ele alındığı görülmektedir. Bu konular arasında küresel yükseköğretimin politikaları, pandeminin yarattığı değişim, çıktılar, ter-

cih edilme durumu, uygulanan programların kalitesi ve küresel yükseköğretimde yaşanan sorunlar önemli çalışma alanları olarak belirlenmiştir.

Sistemik derleme olarak küresel yüksek öğretimi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmakta olup, Mwangi vd., (2018) 2000-2016 yılları arasında hazırlanan, uluslararası yükseköğretime ilişkin çalışmaları incelemiştir. Bir alana dair genel bir değerlendirme sunan çalışmaların olması, literatürde yer alan bilgilerin bir arada değerlendirilerek sunulması geniş bir çerçeve sunmaktadır. Bu anlamda konuya dair sistemik derleme çalışmaları alana katkı sunacaktır.

Küresel yükseköğretim politikaları bu alanda en önde gelen ülkelerden biri olan Çin merkezli araştırmalara daha çok konu olmuştur. Gelişme aşaması devam eden bu üniversite konseptinde politikalara dair incelemeler işlevsel ve işlevsel olmayan durumların belirlenmesi için gereklidir.

Pandemi gibi olağandışı durumların küresel yükseköğretime etkilediği ve bu konuda yapılan çalışmaların sayısının arttığı da görülmüştür. Pandeminin yol açtığı uzaktan eğitim politikalarının yaygınlaşması ve öğrenci devamına ilişkin olumsuz etkileri, küresel yükseköğretime etkilemiştir. Bu konuda yapılan çalışmaların, küresel yükseköğretimdeki değişimi ve yeni yaklaşımları anlamak adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Özellikle öğrenimin çıktılarını üzerine gerçekleşen araştırmaların sıklıkla tercih edildiği dikkat çekmektedir. Küresel yükseköğretim kurumlarının, bilimin ve bilim insanlarının yerel sınırların ötesinde uluslararası katkılar sağlamayı amaçladığı düşünüldüğünde, uygulanan eğitim programlarının sonucunda ulaşılan çıktıların değerlendirilmesi faydalıdır.

Uluslararası sistemde öğrenci çekme amacının önemi göz önüne alındığında, bu üniversitelerin tercih edilmelerini anlamaya yönelik araştırmaların da sıklıkla yapıldığı gözlemlenmiştir. Ülkelerin veya üniversitelerin uluslararası yükseköğretim politikalarının incelenmesi de benzer amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Küresel yükseköğretim kurumlarından alınacak faydaya dair öğrenci beklentilerinin yüksek oluşu, eğitimin kalitesinin sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, bu kurumlarda yaşanan problemlerin anlaşılması ve giderilmesi, kalite sorununun çözülmesinde ve tercih edilebilirliğin artırılmasında önemli bir etki yaratabilecektir. İncelenen makalelerin bu anlayışlar doğrultusunda hazırlandığı düşünülmektedir.

Küresel yükseköğretim alanında yapılan çalışmaların sonuçları üzerinden ulaşılan temel düşüncelerin incelenmesinin, alana dönük çok yönlü bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Küresel yükseköğretimin politikaları, pandeminin yarattığı değişim, çıktılar, tercih edilme durumu, uygulanan programların kalitesi ve küresel yükseköğretimde yaşanan sorunlar başlıkları doğrultusunda temel düşünceler incelenmiştir.

Küresel yükseköğretim politikalarında kurumlar arası uyum ve rekabet mantığının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Qi, 2021). Ayrıca, hükümetlerin öğrencileri destekleyen yöntemler uygulaması gerektiği ifade edilmektedir (Chan & Wu, 2020). Üniver-

sitelerin sahip olduğu akademisyenleri teşvik ederek onların sistem içerisinde kalmasının sağlanması da önemli bir husustur (Neri & Wilkins, 2019). Özellikle yabancı akademisyenlerin öğrenci merkezli yaklaşım sergilemelerinin teşvik edilmesi, eğitim politikalarının etkinliği açısından önemlidir (Liu vd., 2021).

COVID-19 pandemisinin öğrencilerin aktif öğrenimini olumsuz etkilediği ve belirsizlik etkisi yarattığı da gözlemlenmiştir (Tilak & Kumar, 2022). Ancak, küresel olarak kısıtlama tedbirlerinin büyük oranda kaldırılmış olması, bu etkinin zaman içinde azalabileceğine işaret etmektedir.

Öğrenci çıktılarını odaklanıldığında, alınan eğitimin toplumsal katkı sağlaması gerekliliği vurgulanmaktadır (Rytivaara vd., 2019). Uluslararası öğrencilerin ülkelerinin ekonomi, eğitim ve beşeri sermayesinin gelişmesine katkı sağlayabileceği de belirtilmektedir (Jonbekova vd., 2022). Ayrıca, öğrencilerin eğitim aldıkları yerlerde dil ve kültüre yönelik kazandıkları hâkimiyetin iş gücü piyasasında da etkili olacağı ifade edilmektedir (Mullevey, 2020). Eğitim yönetiminde iyi oluşun desteklenmesi ve kültürel farklılıkların anlaşılmasını sağlayacak öğrenme deneyimlerinin kazanılması önemli hedefler arasındadır (Amoah & Mok, 2022). Son olarak, akademisyenlerin sosyal sermayesini artırmada uluslararası öğrencilerin olumlu etkiler taşıdığı da vurgulanmıştır (Bordogna, 2019).

Öğrenci tercihleri ve istihdam beklentileri, küresel yükseköğretimin önemli konularından biridir ve bu faktörlerin göz önünde bulundurulması önemlidir (Liu vd., 2021). Yeni kurulan üniversitelerin belirli milletlere yönelmesi, stratejik bir yaklaşım olarak ele alınabilir (Wilkins & Huisman, 2021). Bu bağlamda, öncü sayılabilecek İngiliz üniversitelerindeki kayıt eğiliminin düşüşte oluşu, farklı fırsatlar ve değişen tercihleri işaret edebilir (Bennell, 2022). Küresel yükseköğretim öğrencilerinin kozmopolit yaşam tarzı bulunan ailelere sahip olması, tercih edilme sıklığı açısından etkileyici bir faktördür (Delval & Bühlmann, 2019).

Küresel yükseköğretimin kalitesini artırmak için önemli olan unsurlardan biri, öğrenci deneyimlerini iyileştirecek kavramsal çerçeveler sunmaktır (Tsiligiris & Hill, 2021). Ayrıca, kaliteyi sağlamak için geliştirilen programlarda planlama ve uygulama basamaklarının uygun biçimde oluşturulması da büyük önem taşır (Tran vd., 2022). Dil problemlerinin ortadan kaldırılması da kalite açısından oldukça önemli bir adımdır (Hu vd., 2019).

Bu alandaki araştırmalardan biri, kapitalist sömürgeci anlayışı eleştiren ve batının bilim gücünün, Asya'nın yükselen politik ve ekonomik gücüne karşı ayrıcalık getirdiğini ifade eden bir çalışmadır (Chatterjee & Barber, 2020). Ayrıca, evrensel sistemin batının derin köklerine sahip anlayışla kurgulanmasının problem yarattığını ve evrensellik adına yeni düşünce akımlarının desteklenmesi gerektiğini belirten bir başka araştırma da bulunmaktadır (Seats, 2020). Ülkeler arasındaki eğitim sistemlerinde bulunan çelişkilerin giderilmesi de önemli bir alan olarak ele alınmalıdır (Dai vd., 2020). Ayrıca, uluslararası yükseköğretimde öğrenci temsili kavramının tam olarak oluşturulamaması, bu alanda formülasyon geliştirilmesini gerektiren bir konudur (Inouye vd., 2022).

Elde edilen sonuçlardan hareketle; üniversitelerin küreselleşme adımları atmalarının, günümüzde teknolojinin de katkısıyla kolaylaştığı ve küresel yükseköğretim alanında uluslararası kabul gören bilimsel indekslerde yayınlanan çalışma sayısının artmasının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Küresel yükseköğretimin farklı yönlerinin anlaşılabilmesi adına akademisyenler ve üniversite yönetimleri üzerine yapılan araştırmaların sayısının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, farklı ülkelerin küresel yükseköğretimdeki durumunu inceleyen çalışmalar ile alanda karşılaştırma yapılabilmesini daha mümkün kılabilir. Bu alandaki çalışmaların genellikle nitel yaklaşımlarla gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Öğrencilerin, akademisyenlerin ve üniversite yönetimlerinin tutumları ve yeterlilikleri üzerine gerçekleştirilecek nicel çalışmalar, yükseköğretim alanında yapılan diğer çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklar açısından değerlendirme imkânı sağlayarak alanı zenginleştirebilir.

KAYNAKLAR

- Abakar, M. M. İ. (2021). *Küresel Eğitim Pazarlamasının Ülke İmajına Etkisi: Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akkutay, E. A. (2017). Yükseköğretimde küreselleşme ve yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-16.
- Allen, M. & Ogilvie, L. (2004). Internationalization of higher education: potentials and pitfalls for nursing education. *International Nursing Review*, 51(2), 73-80
- Altbach P. G., & Knight J. (2007). The internationalization of higher education: Motivation and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Altbach, P. (2002). Perspectives on internationalising higher education. *International Higher Education*, 27, 6-8.
- Altbach, P., & De Wit, H. (2018). Are we facing a fundamental challenge to higher education internationalization?. *International Higher Education*, (93), 2-4.
- Amoah, P. A., & Mok, E. W. C. (2022). COVID-19 and well-being of non-local students: Implications for international higher education governance. *Higher Education Policy*, 1-22. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00270-4>
- Aydın, G. (2022) Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Çalışmalarının İncelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(16), 704-714.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2015). Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 185-201.
- Bennell, P. (2022). Limits to growth? Key enrolment trends for UK transnational higher education, 2002–2021. *Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00902-z>
- Berg, J. (2018). A new aspect of internationalisation? Specific challenges and support structures for refugees on their way to German higher education. In *European higher education area: The impact of past and future policies* (pp. 219-235). Springer, Cham.
- Bordogna, C. M. (2019). The effects of boundary spanning on the development of social capital between faculty members operating transnational higher education partnerships. *Studies in Higher Education*, 44(2), 217-229. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1349742>
- Chan, W. K., & Wu, X. (2020). Promoting governance model through international higher education: Examining international student mobility in China between 2003 and 2016. *Higher education policy*, 33(3), 511-530. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00158-w>
- Chatterjee, S., & Barber, K. (2021). Between 'here-now' and 'there-then': the West and Asia's colonial entanglements in international higher education. *Higher Education*, 81(2), 221-239. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00538-x>
- Crăciun D. (2018) National policies for higher education internationalization: A global comparative perspective. *European higher education area: The impact of past and future policies*. (pp.95-106). Springer.
- Crosier D. & Parveva T. (2013). *The Bologna process: Its impact on higher education development in Europe and beyond*. UNESCO Paris: International Institute for Educational Planning, 19-23.
- Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (2018). *European higher education area: The impact of past and future policies* (p. 721). Springer Nature.
- Çalışkan, E. M. (2019). *Yumuşak güç bağlamında Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi.
- Dai, K., Matthews, K. E., & Renshaw, P. (2020). Crossing the 'bridges' and navigating the 'learning gaps': Chinese students learning across two systems in a transnational higher education programme. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1140-1154. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1713731>
- Dai, K., Matthews, K. E., & Reyes, V. (2019). Chinese students' assessment and learning experiences in a transnational higher education programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.45. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608907>
- De Wit, H. (1999). Changing rationales for the internationalisation of higher education. *International Higher Education*, 15, 2-3.
- De Wit, H. (2019). Internationalization in higher education, a critical review. *SFU Educational Review*, 12(3), 9-17.
- De Wit, H., & Altbach, P. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- De Wit, Hans. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Greenwood Press. s.5.
- Delval, A. S., & Bühlmann, F. (2020). Strategies of social (re) production within international higher education: the case of Swiss hospitality management schools. *Higher Education*, 79(3), 477-495. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00419-y>
- Dybå, T. & Dingsøy, T. (2008). Empirical studies of agile software development: A systematic review. *Information and Software Technology*, 50(9-10), 833-859. doi: 10.1016/j.infsof.2008.01.006
- Edoardo, A. & Pearson, A. (2014). The systematic review: an overview. *AJN The American Journal of Nursing* 114(3), 53-58.
- Ergin, H., de Wit, H., & Leask, B. (2019). Forced internationalization of higher education: An emerging phenomenon. *International Higher Education*, (97), 9-10.
- Fiț, C. R., & Gologan, D. (2018). Student perspective on the institutional efforts to develop internationalisation within Romanian HEIs. *European higher education area: The impact of past and future policies* (pp. 119-137). Springer.

- Ge, Y. (2022). Internationalisation of higher education: new players in a changing scene. *Educational Research and Evaluation*, 27(3-4), 229-238.
- George Mwangi, C. A., Latafat, S., Hammond, S., Kommers, S., S Thoma, H., Berger, J., & Blanco-Ramirez, G. (2018). Criticality in international higher education research: a critical discourse analysis of higher education journals. *Higher Education*, 76(6), 1091-1107. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0259-9>
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Yanar, B. H., Yolcu, O., & Ceylan, V. K. (2016). Türkiye'de yükseköğretimde program geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 35-48.
- Hu, M., Eisenchlas, S. A., & Trevaskes, S. (2019). Factors affecting the quality of transnational higher education in China: a qualitative content analysis on Chinese host universities' self-appraisal reports. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(3), 306-321. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1591679>
- Inouye, K., Lee, S., & Oldac, Y. I. (2022). A systematic review of student agency in international higher education. *Higher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00952-3>
- Jonbekova, D., Serkova, Y., Mazbulova, Z., Jumakulov, Z., & Ruby, A. (2022). How international higher education graduates contribute to their home country: an example from government scholarship recipients in Kazakhstan. *Higher Education Research & Development*, 0-0, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2019200>
- Karaçam, Z. (2014). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/753523>
- Kelo, M., Teichler, U., & Wachter, B. (2006). Introduction in EURODATA: *Student mobility in european higher education*. Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Knight, J. (1997). *Internationalisation of higher education: A conceptual framework*. European Association for International Education Publications.
- Knight, J. (1999). *Internationalisation of higher education in quality and internationalisation of higher education*, edited by: Hans de Wit & Jane Knight. OECD, Paris.
- Knight, J. (2007). Cross-border higher education: Issues and implications for quality assurance and accreditation. *Report: Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?*. Palgrave Macmillan.
- Liu, D., DeWinter, A., Harrison, P., & Wimpenny, K. (2021). Motivation factors in student decisions to study transnational higher education in China: A comparative study of two Anglo-Sino programmes. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/08841241.2021.1900487>
- Liu, D., Wimpenny, K., DeWinter, A., & Harrison, P. (2021). Students' perceptions and experiences of teaching and learning in transnational higher education in China: implications of the intercultural dialogue framework. *Teaching in Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1900817>
- Metin, F. (2022). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma Türkiye'nin rekabet gücünün analizi*. Pegem Akademi.
- Mohrman, K., Ma, W., & Baker, D. (2007). The emerging global model of the research university. *In higher education in the new century* (pp. 145-177). Brill.
- Mulvey, B. (2020). International higher education and public diplomacy: A case study of Ugandan graduates from Chinese universities. *Higher Education Policy*, 33(3), 459-477. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00174-w>
- Neri, S., & Wilkins, S. (2019). Talent management in transnational higher education: strategies for managing academic staff at international branch campuses. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(1), 52-69. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1522713>
- OECD, (2015). *Education at a glance: OECD indicators 2015*. OECD.
- Olçay, G. A., & Nasır, V. A. (2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: En çok öğrenci alan ülkeler ve Türkiye perspektifinden 1999-2013 yıllarına bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 288-296.
- Özer, M. (2017). Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın son on beş yılı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 177-184.
- Perez-Encinas A. (2018) A collaborative approach in the internationalisation cycle of higher education institutions. *European higher education area: The impact of past and future policies*. Springer Nature (pp.107-117). Springer.
- Philippe, M. & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis. *Scientometrics* 106(1), 213-228.
- Qi, J. (2022). China's international higher education policies 2010–2019: Multiple logics and HEI responses. *Higher Education*, 83(3), 695-710. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00695-7>
- Rytivaara, A., Wallin, A., Saarivirta, T., Imre, R., Nyssölä, N., & Eskola, J. (2019). Stories about transnational higher education (TNHE): exploring Indonesian teachers' imagined experiences of Finnish higher education. *Higher Education*, 78(5), 783-798. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00370-y>
- Seats, M. R. (2022). The voice (s) of reason: conceptual challenges for the decolonization of knowledge in global higher education. *Teaching in Higher Education*, 27(5), 678-694. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1729725>
- Tilak, J. B., & Kumar, A. G. (2022). Policy changes in global higher education: What lessons do we learn from the covid-19 pandemic?. *Higher Education Policy*, 1-19. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00266-0>
- Tran, N. H. N., Amado, C. A. D. E. F., & Santos, S. P. D. (2022). Challenges and success factors of transnational higher education: a systematic review. *Studies in Higher Education*, 48(1), 113-136. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2121813>
- Tsiligiris, V., & Hill, C. (2021). A prospective model for aligning educational quality and student experience in international higher education. *Studies in Higher Education*, 46(2), 228-244. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1628203>
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2021). Institution strategy in transnational higher education: late entrants in mature markets—the case of international branch campuses in the United Arab Emirates. *Studies in Higher Education*, 46(4), 704-720. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1649386>
- Wilkins, S., Hazzam, J., & Ireland, J. J. (2022). Servicescape in transnational higher education: the effects of campus design, physical environment and facilities on student experience and satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2139792>
- Yılmaz, D. V. (2016). Uygulayıcıların penceresinden Türk üniversitelerinin uluslararasılaşma deneyimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 91-109.

Ek 1. İncelenen Makaleler

Araştırma Kapsamında İncelenen Makaleler

- 1 Amoah, P. A., & Mok, E. W. C. (2022). COVID-19 and well-being of non-local students: Implications for international higher education governance. *Higher Education Policy*, 1-22. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00270-4>
- 2 Bennell, P. (2022). Limits to growth? Key enrolment trends for UK transnational higher education, 2002–2021. *Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00902-z>
- 3 Bordogna, C. M. (2019). The effects of boundary spanning on the development of social capital between faculty members operating transnational higher education partnerships. *Studies in Higher Education*, 44(2), 217-229. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1349742>
- 4 Chan, W. K., & Wu, X. (2020). Promoting governance model through international higher education: Examining international student mobility in China between 2003 and 2016. *Higher education policy*, 33(3), 511-530. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00158-w>
- 5 Chatterjee, S., & Barber, K. (2021). Between 'here-now'and 'there-then': the West and Asia's colonial entanglements in international higher education. *Higher Education*, 81(2), 221-239. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00538-x>
- 6 Dai, K., Matthews, K. E., & Renshaw, P. (2020). Crossing the 'bridges' and navigating the 'learning gaps': Chinese students learning across two systems in a transnational higher education programme. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1140-1154. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1713731>
- 7 Dai, K., Matthews, K. E., & Reyes, V. (2019). Chinese students' assessment and learning experiences in a transnational higher education programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.45. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608907>
- 8 Delval, A. S., & Bühlmann, F. (2020). Strategies of social (re) production within international higher education: the case of Swiss hospitality management schools. *Higher Education*, 79(3), 477-495. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00419-y>
- 9 George Mwangi, C. A., Latafat, S., Hammond, S., Kommers, S., S Thoma, H., Berger, J., & Blanco-Ramirez, G. (2018). Criticality in international higher education research: a critical discourse analysis of higher education journals. *Higher Education*, 76(6), 1091-1107. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0259-9>
- 10 Hu, M., Eisenchlas, S. A., & Trevaskes, S. (2019). Factors affecting the quality of transnational higher education in China: a qualitative content analysis on Chinese host universities' self-appraisal reports. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(3), 306-321. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1591679>
- 11 Inouye, K., Lee, S., & Oldac, Y. I. (2022). A systematic review of student agency in international higher education. *Higher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00952-3>
- 12 Jonbekova, D., Serkova, Y., Mazbulova, Z., Jumakulov, Z., & Ruby, A. (2022). How international higher education graduates contribute to their home country: an example from government scholarship recipients in Kazakhstan. *Higher Education Research & Development*, 0-0, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2019200>
- 13 Liu, D., DeWinter, A., Harrison, P., & Wimpenny, K. (2021). Motivation factors in student decisions to study Transnational Higher Education in China: a comparative study of two Anglo-Sino programmes. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/08841241.2021.1900487>
- 14 Liu, D., Wimpenny, K., DeWinter, A., & Harrison, P. (2021). Students' perceptions and experiences of teaching and learning in transnational higher education in China: implications of the intercultural dialogue framework. *Teaching in Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1900817>
- 15 Mulvey, B. (2020). International higher education and public diplomacy: A case study of Ugandan graduates from Chinese universities. *Higher Education Policy*, 33(3), 459-477. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00174-w>
- 16 Neri, S., & Wilkins, S. (2019). Talent management in transnational higher education: strategies for managing academic staff at international branch campuses. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(1), 52-69. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1522713>
- 17 Qi, J. (2022). China's international higher education policies 2010–2019: Multiple logics and HEI responses. *Higher Education*, 83(3), 695-710. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00695-7>

- 18 Rytivaara, A., Wallin, A., Saarivirta, T., Imre, R., Nyyssölä, N., & Eskola, J. (2019). Stories about transnational higher education (TNHE): exploring Indonesian teachers' imagined experiences of Finnish higher education. *Higher Education*, 78(5), 783-798. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00370-y>
- 19 Seats, M. R. (2022). The voice (s) of reason: conceptual challenges for the decolonization of knowledge in global higher education. *Teaching in Higher Education*, 27(5), 678-694. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1729725>
- 20 Tilak, J. B., & Kumar, A. G. (2022). Policy changes in global higher education: What lessons do we learn from the covid-19 pandemic?. *Higher Education Policy*, 1-19. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00266-0>
- 21 Tran, N. H. N., Amado, C. A. D. E. F., & Santos, S. P. D. (2022). Challenges and success factors of transnational higher education: a systematic review. *Studies in Higher Education*, 48(1), 113-136. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2121813>
- 22 Tsiligiris, V., & Hill, C. (2021). A prospective model for aligning educational quality and student experience in international higher education. *Studies in Higher Education*, 46(2), 228-244. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1628203>
- 23 Wilkins, S., & Huisman, J. (2021). Institution strategy in transnational higher education: late entrants in mature markets—the case of international branch campuses in the United Arab Emirates. *Studies in Higher Education*, 46(4), 704-720. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1649386>
- 24 Wilkins, S., Hazzam, J., & Ireland, J. J. (2022). Servicescape in transnational higher education: the effects of campus design, physical environment and facilities on student experience and satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2139792>

Paramedik Öğrencilerinin Mesleki Uygulama Yapma ve Kendini Yeterli Görme Düzeylerinin Acil Sağlık Hizmetleri Dersini Çevrimiçi ve Yüz Yüze Almaları Açısından Karşılaştırılması

Comparison of the Levels of Professional Practice and Self-Qualification of Paramedic Students in Terms of Taking the Emergency Health Services Course Online and Face to Face

Gönül GÖKÇAY

ÖZ

Bu çalışma paramedik öğrencilerinin mesleki uygulama yapma ve kendini yeterli görme düzeylerinin acil sağlık hizmetleri dersini çevrimiçi ve yüz yüze almaları açısından karşılaştırılması amacıyla tanımlayıcı kesitsel türde yapılmıştır.

Çalışma örneklemini 215 paramedik öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, sosyo-demografik bilgi anketi, mesleki uygulama açısından müfredat konularını alma durumlarının yer aldığı soru formu, mesleki uygulamanın maket ve canlı birey üzerinde yapma durumu formu ve kendini yeterli görme formları kullanılmıştır.

Öğrencilerin Çevrimiçi ve Yüz yüze eğitim alma durumlarına göre; Triyaj eğitimi alma durumu, Havayolu açma konusunda eğitimi alma durumu, IV damar yolu açma eğitimi alma durumu, Oksijen uygulaması konusunda eğitim alma durumu, Uygun yaralı taşıma teknikleri konusunda eğitim, Defibrilatör kullanımı konusunda eğitim alma durumu, Travma stabilizasyonu yaparak hasta nakli konusunda eğitim alma durumu, Kullanma yetkisi olan ilaçlar konusunda farkındalık oluşturma açısından istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin yeterlilik düzeyleri endotrakeal entübasyon konusunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Ancak, kardiyopulmoner resusitasyon yapma, defibrilatör kullanma, acil doğum durumunda yardım ve travma stabilizasyonu konularında ise çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerini çevrimiçi adlı, Çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin çoğunluğu temel acil sağlık hizmetleri konularında eğitim almış olsalar da, yüz yüze eğitim alan öğrencilerin genel olarak daha fazla uygulama deneyimine sahip oldukları gözlenmiştir. Her iki grupta da bazı konularda kendini yeterli hissetmeyen öğrencilerin bulunduğu ancak yüz yüze eğitim alan öğrencilerin genel olarak kendini yeterli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Acil sağlık hizmetleri, Paramedik, Öğrenci, Yeterlilik, Çevrimiçi eğitim, Yüz yüze eğitim

Gökçay G., (2024). Paramedik öğrencilerinin mesleki uygulama yapma ve kendini yeterli görme düzeylerinin acil sağlık hizmetleri dersini çevrimiçi ve yüz yüze almaları açısından karşılaştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 221-231. <https://doi.org/10.5961/highereducsci.1353587>

Gönül GÖKÇAY (✉)

ORCID ID: 0000-0003-0140-8668

Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Halk Sağlığı Hemşireliği Bölümü, Kars, Türkiye
Kafkas University, Faculty of Health Sciences, Department of Public Health Nursing, Kars, Türkiye
gokcaygonul22@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 01.09.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 25.04.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of comparing the levels of professional application and self-perceived competency of paramedic students in the context of receiving emergency health services education through online and face-to-face modalities.

The study sample consists of 215 paramedic students. Data collection tools include a socio-demographic information questionnaire, a questionnaire on the acquisition of curriculum topics related to professional practice, a form indicating the status of performing professional practice on models and live individuals, and self-perceived competency forms.

Statistically significant differences were found in the following areas based on students' online and face-to-face education situations: triage training, airway opening training, intravenous catheter insertion training, oxygen application training, appropriate techniques for transporting injured individuals, defibrillator usage training, trauma stabilization and patient transfer training, and awareness of authorized medication use ($p<0.05$). Students who received online education showed a statistically significant difference in their proficiency levels in endotracheal intubation ($p<0.05$). However, no statistically significant differences were observed between online and face-to-face education groups in performing cardiopulmonary resuscitation, using a defibrillator, providing assistance in emergency childbirth, and trauma stabilization ($p>0.05$).

The majority of participating students took their courses online. Although most students who received online education had training in basic emergency health services topics, those who received face-to-face education generally had more practical experience. While both groups had students who did not feel competent in certain areas, students who received face-to-face education generally exhibited higher levels of self-perceived competency.

Keywords: Emergency health services, Paramedic, Student, Qualification, Online education, Face-to-face education

GİRİŞ

Acil sağlık hizmetleri (ASH), hastane öncesinde veya hastane ortamında hastalara sağlanan tıbbi bakımın tüm yönlerini organize eden sistem olarak tanımlanmaktadır (Mehmood et al., 2018). Acil bakımın ayrılmaz bir parçası olan ASH, hastane öncesi dönem acil tıbbi bakımın sağlanması (Hegenberg et al., 2019) ve hasta prognozu için ayrıca önemlidir (Barnard et al., 2019; Gürbüz et al., 2019; Hegenberg et al., 2019).

ASH, modern sağlık sistemlerinin temel taşlarından birini oluşturmaktadır (Bélanger et al., 2015; Şimşek et al., 2019). ASH, hastane dışı ortamda hastalara sağlanan tıbbi bakımın bütün yönlerini düzenlemekte (Gökçay ve Bağış, 2022a; Mehmood et al., 2018), acil bakımın vazgeçilmez bir parçası olarak ve hastane öncesi acil tıbbi yardımın sunulmasında büyük rol oynamaktadır (Hegenberg et al., 2019). Hastane öncesi acil sağlık hizmetleri, hastaların hastalık veya yaralanma durumlarında hızlı ve etkili bir şekilde tıbbi yardım alabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Böylece, hastaların en hızlı ve uygun sağlık hizmetine erişimini sağlamak için hastalığa veya yaralanmaya maruz kalan bireylere, yer ve zaman kısıtlaması olmadan en hızlı tıbbi hizmeti sunmayı amaçlar. Acil durumlar için gereken tıbbi yardım ve acil tedaviler sahada başlayarak, gerektiğinde hastaları ileri tıbbi tedavi ve bakım alabilecekleri sağlık kuruluşlarına nakletmeyi içerir (Ekşi, 2017). Bu sayede, hastaların yaşamsal tehlike altında olduğu durumlarda dahi en etkili tıbbi hizmetin sağlanmış olması ve sahada başlayan hayat kurtarıcı tıbbi müdahaleler, hastaların nakil sırasında da sürdürülerek sürekli bir tıbbi bakım zinciri oluşturulmuş olur (Doğan, 2021).

Türkiye'de "Ambulans ve Acil Bakım Teknikleri" veya "Paramedik" olarak adlandırılan ASH ekibinin bir parçası olan (Gündüz ve ark., 2018) sağlık görevlileri, hayati tehlike arz eden koşullarda sağlık hizmeti veren ve profesyonel sağlık personeli (Gürbüz et al., 2022). ASH'inde Paramediklerin mesleki sorumluluk-

ları 2009 yılı resmi gazete ile; 1) İntravenöz girişim yapmak, 2) Hastaneye ulaşıncaya kadar kabul edilen acil ilaçları ve sıvıları kullanmak, 3) Oksijen uygulaması yapmak, 4) Endotrakeal entübasyon uygulaması yapmak, 5) Kardiyo-pulmoner resüsitasyon ve defibrilasyon yapmak, 6) Travma stabilizasyonu yaparak hastanın nakle hazır hâle gelmesini sağlamak, 7) Uygun taşıma tekniklerini bilmek ve uygulamak, 8) Monitörizasyon ve defibrilasyon uygulamak, 9) Kırık, çıkık ve burkulmalarda stabilizasyonu sağlamak, 10) Yara kapatma ve basit kanama kontrolü yapmak, 11) Acil doğum durumunda doğum eylemine yardımcı olmak şeklinde tanımlanmıştır (Ekşi, 2017; Gürbüz et al., 2019; Gazete, 26.03.2009).

Hastane öncesi hizmetlerinde genellikle paramediklerin hastalara kendi başlarına müdahale etmesi beklenir (Gürbüz et al., 2022; Pfütsch, 2018; Yıldırım, 2017). Hızlı ve doğru müdahalenin gerekliliği, paramediklerin mesleki yeterliliklerinin önemini ortaya koymaktadır (Gürbüz et al., 2022; Furseth et al., 2016; Yıldırım et al., 2014). Bu nedenle paramedik eğitimi ve niteliklerinin geliştirilmesi ve standardizasyonu dünyada olduğu (Aminzadeh, 2019; Gürbüz et al., 2019; Ohbe et al., 2019) gibi Türkiye'de de bir öncelik hâline gelmiştir (Gürbüz et al., 2022; Leggio et al., 2020; Mercan, 2017).

Paramedik programları iki yıl ve dört dönemden oluşmaktadır. Dört dönem içerisinde bölüm öğrencileri hem teorik hem de pratik dersler alıp, ASH dersi kapsamında, klinik uygulamalar (dönem ve mesleki) yapmakta ve uygulama için saha stajına (dönem içi veya yaz stajı gibi) çıkmaktadırlar. ASH gibi mesleki derslerde öğrencilere meslek bilinci, görev ve sorumlulukları doğrultusundaki uygulamalar, acil durumdaki hastanın değerlendirilmesi, sorunun hızlı bir şekilde saptanması ve bu soruna yönelik girişimlerin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi gibi beceriler kazandırılmaktadır (Kaya, 2020; Yenil ve Çelikli, 2013).

Üniversite eğitim programları, COVID-19 öncesine kadar tamamen yüz yüze eğitimi benimserken, bir kısmı biyolojik afet nedeniyle çevrimiçi eğitime geçilmiştir. Eğitimler yüz yüze ve çevrimiçi olarak verilebilmektedir ve her birinin kendine özgü avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Yüz yüze eğitim yaklaşımının sunduğu avantajlar arasında öğrencinin gerçek bir öğrenme ortamında bulunması, canlı öğretmen etkinliklerini ve öğretimin işleyişini gözlemlene fırsatı, öğrenci ile öğretmen arasında etkileşim ve soru-cevap imkânı yer almaktadır. Ancak yüz yüze eğitim yönteminin bazı dezavantajları da vardır. Programın düzenlenmesi için gereken maliyet, gereken koşulların sağlanmasının zorluğu, bazı öğrencilerin mesleki veya coğrafi kısıtlamalar nedeniyle katılımını sağlayamama riski, tüm öğrencilerin aktif olarak katılmama olasılığı ve büyük gruplara eğitim verme zorluğu bu dezavantajlar arasında sayılabilir (Santarossa et al., 2018). Diğer taraftan, çevrimiçi eğitim fizik ulaşım olmaması ve bireylerin istedikleri yer ve zamanda izleyebilme gibi faktörler nedeniye daha ekonomik bir seçenek olarak öne çıkmaktadır. Mekânsal sınırlamaları bulunmaz ve özellikle sınırlı insan kaynağının olduğu durumlarda uygundur. Ayrıca, daha geniş demografik gruplarına hitap edebilir ve katılımcıları elde tutma konusunda daha esnek bir yapı sunabilir (Wolf, 2018). Ancak, çevrimiçi eğitim yöntemi de bazı zorluklarla karşılaşabilir. Ekipman eksikliği ve bu ekipmanı etkili bir şekilde kullanma yeteneği, eğitim sürecini etkileyebilir. Ayrıca, sahada gürültü veya öğrenme dikkatinin dağılması gibi karıştırıcı faktörler, öğrencilerin odaklanmasını zorlaştırabilir. Canlı öğrenme ortamının olmaması da öğrenme deneyimini ve öz güvenini etkileyebilir (Taveira-Gomes et al., 2016).

Literatürde öğretim sisteminde her iki yöntemin de etkililiğini ve değerlerini vurgulayan farklı örneklem gruplarıyla yapılmış ve her iki yöntemin etkin olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Barisone et al., 2019; Clark et al., 2019; El-Ali et al., 2019; Torda & Shulruf, 2021). Aminizadeh ve arkadaşları (2019) acil tıp teknisyenlerinde yaptığı çalışmada ise çevrimiçi ve yüz yüze eğitimde çalışmamıza benzer şekilde triyaj, pulmoner resüsitasyon, ekipmana aşinalık ve hasta taşımada anlamlı farklar bulunmamış, ama farklı olarak CPR gibi uygulamalarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Literatürde bilindiği kadarıyla ASH dersini çevrimiçi veya yüz yüze alan paramedik öğrencilerinin mesleki uygulama yapma ve kendini yeterli görme açısından karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ASH dersini çevrimiçi veya yüz yüze alan paramedik öğrencilerinin mesleki uygulama yapma ve kendini yeterli görme açısından karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Tanımlayıcı kesitsel türde bir çalışmadır.

Araştırma Hipotezleri

- H0a: ASH dersini çevrimiçi alan paramedik öğrencileri ile yüz yüze alanlar arasında mesleki uygulama yapma durumları açısından farklılık yoktur?

- H1a: ASH dersini çevrimiçi alan paramedik öğrencileri ile yüz yüze alanlar arasında mesleki uygulama yapma durumları açısından farklılık vardır.
- H0b: ASH dersini çevrimiçi alan paramedik öğrencileri ile yüz yüze alanlar arasında kendini yeterli görme durumları açısından farklılık yoktur?
- H1b: ASH dersini çevrimiçi alan paramedik öğrencileri ile yüz yüze alanlar arasında kendini yeterli görme durumları açısından farklılık vardır.

Araştırmanın Yapılacağı Yer ve Özellikleri

Bu çalışma, bir devlet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu İlk ve Acil Yardım programında öğrenim gören ve alan dersi olan-eğitimi verilen Acil Sağlık Hizmetleri dersini çevrimiçi veya yüz yüze alan öğrenciler ile yüz yüze sınıf ortamında yapılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırma evrenini 2021-2022 Bahar döneminde Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbi Hizmetler ve Teknikleri bölümü İlk ve Acil Yardım programında öğrenim gören Acil Sağlık Hizmetleri dersini çevrimiçi alan 2. sınıf ve yüz yüze alan 1. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Herhangi bir örneklem hesaplamasına gidilmeksizin öğrencilerin hepsine ulaşılacak hedeflenmiş ve 101 yüz yüze, 114 çevrimiçi ders alan öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyo-Demografik Bilgi Anketi: Literatür bilgileri doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulan sosyo-demografik özellikler ve etkileyen diğer faktörlerin yer aldığı 7 sorudan oluşan bir formdur (Can ve Bayar 2021; Gürbüz et al., 2019).

Mesleki Uygulama Açısından Müfredat Konularını Alma Durumlarının Yer Aldığı Soru Formu: Ders müfredatı ve literatür doğrultusunda hazırlanan evet ve hayır yanıtlarının yer aldığı 15 soruluk formdur (Can ve Bayar 2021; Gürbüz et al., 2019).

Mesleki Uygulamanın Maket ve Canlı birey üzerinde yapma durumu Formu: Temel Mesleki Uygulamaların Maket ve canlı birey üzerinde yapma sayısının hiç, 1 kez ve 2-5 arası şeklinde yanıtlandığı 10 sorudan oluşan formdur (Can ve Bayar 2021; Gürbüz et al., 2019).

Kendini Yeterli Görme Formu: Temel Mesleki Uygulamalarda bireyin kendini yeterli görüp görmediğinin literatür doğrultusunda sorgulandığı 5 sorudan oluşan katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum yanıtlarının yer aldığı bir formdur. Toplam soru sayısı 37 adettir (Can ve Bayar 2021; Gürbüz et al., 2019).

Verilerin Nasıl Toplandığı ve zamanı

Araştırma için hazırlanan anketler 01.07.2022-31.07.2023 tarihleri arasında yüz yüze sınıf ortamında öğrencilere ulaştırılarak doldurulmaları istenmiştir. Her bir anket 10-15 dk. sürmüştür.

Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından, bilgisayarda SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 paket

programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada veriler sayı, yüzde, ortalama, standart sapma ve "Pearson ki kare" önemlilik testi kullanılarak değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Etik İlkeler

Çalışma için anabilim dalı başkanlığından izin alınmıştır. Üniversite Tıp Fakültesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan 28.06.2022 tarih 80576354-050-99/106 etik kurul numarası ile izin alınmıştır. Çalışmaya dâhil edilen bireyler çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra, çalışmaya gönüllülük esasına göre dahil edilmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgileri alınmamıştır.

Araştırmaya Dâhil Olma Kriterleri

Meslek yüksekokulu ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim görüyor olmak, ASH dersini çevrimiçi veya yüz yüze almış veya alıyor olmak, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak.

Araştırmadan dışlanma kriterleri

Araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan ayrılmayı istemek, Acil sağlık hizmetleri dersini hem çevrimiçi hem de yüz yüze alan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmadan Beklenen Yarar

Meslek Derslerini çevrimiçi veya yüz yüze alan paramedik öğrencilerinin mesleki uygulama yapma ve kendini yeterli görme açısından karşılaştırılarak, mesleksi açıdan öğrencilerin gelişimleri ortaya koyularak, literatüre katkıda bulunmak ve paramedik mesleğinin gelişimine katkıda bulunmak istenmiştir. Hangi eğitim yönteminin daha etkili ve etkin olduğunun belirlenmesi, alandaki uygulanacak öğretim ve eğitim yöntemleri açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Uygulama Yeri/Yerleri

ASH dersini çevrimiçi alan 2. sınıf öğrencilerle dersler Microsoft Teams üzerinden dönemlik ders müfredatlarının yer aldığı

powerpoint sunumlar, tartışma, soru cevap ve uygulama şemaları online olarak anlatılmıştır. Ek sahada uygulama yapılmamıştır. ASH dersini yüz yüze alan 1. sınıf öğrencilerle dersler sınıf ortamında dönemlik ders müfredatlarının yer aldığı powerpoint sunumlar, tartışma, soru cevap ve uygulama şemaları teorik olarak anlatılmıştır. Ek olarak öğrencilere üç hafta uygulama odasında ve beş hafta araştırma hastanesinde, her hafta dört saatlik uygulama yaptırılmıştır. Yüz yüze eğitim ile çevrimiçi arasındaki temel fark, sadece ders verme yöntemi ve saha uygulaması yapmada olmuştur. Yüz yüze eğitim alan öğrencilere yönelik dersler, PowerPoint slaytları kullanılarak geleneksel bir sınıf ortamında canlı olarak sağlanmıştır. Çevrimiçi eğitim gören öğrenciler için dersler, ders programında yer aldığı şekilde çevrimiçi platformlarda, aynı PowerPoint slaytları kullanılarak anlatılmış, uygulamalar görsel ve video gösterimiyle yapılmıştır. ASH dersi iki dönem şeklinde öğrenciye verilmektedir. müfredatta 14 haftalık ders içeriğinde; ASH değerlendirme, mevzuatlar, ambulans ve araçların tanıtımı, donanımları, ASH yapısı, formlar, paramedik yetki ve sorumlulukları, organizasyon, kendi ve hasta güvenliği, haberleşme, afetler, triyaj, KBRN ve teke tek ele alınması, yangın ve önleme, denizde can kurtarma teknikleri gibi konular yer almaktadır.

BULGULAR

Çalışmaya 215 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması $21,26 \pm 2,11$ 'dir. Öğrencilerin %53,0'ü mesleki dersleri çevrimiçi almış, %63,7'si kız, %59,5'i ilde yaşamakta, %65,1'i sağlık lisesi mezunu değil ve %65,6'sı ailesinin yanında ikamet etmektedir (Tablo 1).

Meslek derslerini çevrimiçi olarak alan öğrencilerin %59,6'sı triyaj; %63,2'si havayolu açma, %80,7'si IV damar yolu açma, %79,8'i temel yaşam desteği, %68,4'ü kardiyopulmoner resusitasyon, %55,3'ü oksijen uygulaması, %46,5'i endotrakeal entübasyon, %71,9'u kanama kontrolü, %74,6'sı uygun yaralı taşıma teknikleri, %72,8'i defibrilatör kullanımı konularında farkındalıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %41,2'si

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler (N=215)

Sosyo-demografik özellikler	Min-Maks	Ortalama	Standart Sapma
Yaş	18-38	21,26	2,11
		Sayı (n)	Yüzde (%)
Meslek derslerini alma şekli	Yüz yüze	101	47,0
	Çevrimiçi	114	53,0
Cinsiyet	Kız	137	63,7
	Erkek	78	36,3
Yaşanılan yer	İl	128	59,5
	İlçe	53	24,7
	Köy	34	15,8
Mezun olunan lise	Sağlık lisesi	75	34,9
	Sağlık lisesi değil	140	65,1
İkamet şekli	Aile yanı	141	65,6
	Aile yanı değil	74	34,4

travma stabilizasyonu yaparak hasta nakli konusunda eğitim aldığını, %60,5'i kırık stabilizasyonu konusunda eğitim aldığını, %57'si kullanma yetkisi olan ilaçlar konusunda eğitim aldığını, %29,8'i acil doğum durumunda doğuma yardım konusunda eğitim aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu gruptaki öğrencilerin %61,4'ü kendini paramedik olarak çalışmaya hazır/yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir (Tablo 2).

Meslek derslerini yüz yüze alan öğrencilerin %93,1'i triyaj; %94,1'i havayolu açma, %98'i IV damar yolu açma, %88,1'i temel yaşam desteği, %68,3'ü Kardiyopulmoner Resusitasyon (CPR), %73,0'ü oksijen uygulaması, %83,2'si endotrakeal entübasyon, %68,3'ü kanama kontrolü, %54,5'i uygun yaralı taşıma teknikleri, %45,5'i defibrilatör kullanımı konularında eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %57,4'ü travma

stabilizasyonu yaparak hasta nakli konusunda eğitim aldığını, %48,5'i kırık stabilizasyonu konusunda eğitim aldığını, %83,2'si kullanma yetkisi olan ilaçlar konusunda eğitim aldığını, %35,6'sı acil doğum durumunda doğuma yardım konusunda eğitim aldığını ve %53,5'i kendini paramedik olarak çalışmaya hazır/yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir (Tablo 2).

Öğrencilerin çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alma durumlarına göre mesleki ders konularında farkındalıklarının olma durumlarının karşılaştırılması Tablo 2'de yer almaktadır. Öğrencilerin Çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alma durumlarına göre; triyaj eğitimi alma durumu, havayolu açma konusunda eğitimi alma durumu, IV damar yolu açma eğitimi alma durumu, oksijen uygulaması konusunda eğitim alma durumu, uygun yaralı taşıma teknikleri konusunda eğitim, defibrilatör kullanımı konusunda

Tablo 2: Çevrimiçi veya Yüz Yüze Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Meslek Dersi Konularında Farkındalıklarının Olma Durumlarının Karşılaştırılması (N=215)

Meslek Ders Konularında Farkındalık Olma Durumları		Çevrimiçi (n=114)		Yüz yüze (n=101)		Test ve p değeri
		n	%	n	%	
Trijaj eğitimi alma durumu	Evet	68	59,6	94	93,1	$\chi^2=32,203$ p<0,001
	Hayır	46	40,4	7	6,9	
Havayolu açma konusunda eğitimi alma durumu	Evet	72	63,2	95	94,1	$\chi^2=29,489$ p<0,001
	Hayır	42	36,8	6	5,9	
IV damar yolu açma eğitimi alma durumu	Evet	92	80,7	99	98,0	$\chi^2=16,196$ p<0,001
	Hayır	22	19,3	2	2,0	
Temel yaşam desteği konusunda eğitim alma durumu	Evet	91	79,8	89	88,1	$\chi^2=2,703$ p=0,100
	Hayır	23	20,2	12	11,9	
CPR eğitimi alma durumu	Evet	78	68,4	69	68,3	$\chi^2=0,001$ p=0,987
	Hayır	36	31,6	32	31,7	
Oksijen uygulaması konusunda eğitim alma durumu	Evet	63	55,3	94	93,1	$\chi^2=38,856$ p<0,001
	Hayır	51	44,7	7	6,9	
Endotrakeal entübasyon konusunda eğitim alma durumu	Evet	53	46,5	84	83,2	$\chi^2=31,163$ p<0,001
	Hayır	61	53,5	17	16,8	
Kanama kontrolü konusunda eğitim alma durumu	Evet	82	71,9	69	68,3	$\chi^2=0,334$ p=0,364
	Hayır	32	28,1	32	31,7	
Uygun yaralı taşıma teknikleri konusunda eğitim	Evet	85	74,6	55	54,5	$\chi^2=9,531$ p=0,002
	Hayır	29	25,4	46	45,5	
Defibrilatör kullanımı konusunda eğitim alma durumu	Evet	83	72,8	45	44,6	$\chi^2=17,744$ p<0,001
	Hayır	31	27,2	56	55,4	
Travma stabilizasyonu yaparak hasta nakli konusunda eğitim alma durumu	Evet	47	41,2	58	57,4	$\chi^2=5,623$ p=0,018
	Hayır	67	58,8	43	42,6	
Kırık stabilizasyonu konusunda eğitim alma durumu	Evet	69	60,5	49	48,5	$\chi^2=3,120$ p=0,077
	Hayır	45	39,5	52	51,5	
Kullanma yetkisi olan ilaçlar konusunda eğitim alma durumu	Evet	65	57,0	84	83,2	$\chi^2=17,215$ p<0,001
	Hayır	49	43,0	17	16,8	
Acil doğum durumunda doğuma yardım konusunda eğitim alma durumu	Evet	34	29,8	36	35,6	$\chi^2=0,826$ p=0,363
	Hayır	80	70,2	65	64,4	
Kendini paramedik olarak çalışmaya hazır/yeterli hissetme durumu	Evet	44	38,6	47	46,5	$\chi^2=1,382$ p=0,240
	Hayır	70	61,4	54	53,5	

eğitim alma durumu, travma stabilizasyonu yaparak hasta nakli konusunda eğitim alma durumu, kullanma yetkisi olan ilaçlar konusunda farkındalık oluşturma açısından istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Öğrencilerin çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alma durumlarına göre mesleki ders konularında farkındalıklarının temel yaşam desteği konusunda eğitim alma durumu, CPR eğitimi alma durumu, kanama kontrolü konusunda eğitim alma durumu, kırık stabilizasyonu konusunda eğitim alma durumu, acil doğum durumunda doğuma yardım konusunda eğitim alma durumu, kendini paramedik olarak çalışmaya hazır/yeterli hissetme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğrenciler maket üzerinde mesleki uygulamalardan, damar yolu açma işlemini %44,7'si 2-5 kez uygulamıştır. Öğrenciler maket üzerinde, CPR uygulamasını %42,3'ü; oksijen uygulamasını %48,8'i; endotrakeal entübasyon uygulamasını %60,5'i, kanama kontrolünü %73,5'i; uygun yaralı taşımaya %76,7'si; defib-

rilatör kullanımını %76,3'ü; travma stabilizasyonunu %77,7'si; kırık stabilizasyonunu %79,5'i ve acil doğum durumunda doğuma yardım uygulamasını %87,4'ü hiç uygulamamıştır (Tablo 3).

Öğrenciler canlı birey üzerinde mesleki uygulamalardan, damar yolu açma işlemini %62,3'ü 2-5 kez uygulamıştır. Öğrenciler canlı birey üzerinde, CPR uygulamasını %83,3'ü; oksijen uygulamasını %61,9'u; endotrakeal entübasyon uygulamasını %85,6'sı, kanama kontrolünü %72,1'i; uygun yaralı taşımaya %86'si; defibrilatör kullanımını %86'si; travma stabilizasyonunu %87'si; kırık stabilizasyonunu %85,6'sı ve acil doğum durumunda doğuma yardım uygulamasını %91,2'si hiç uygulamamıştır (Tablo 4).

Meslek derslerini çevrimiçi alan öğrencilerin sadece %19,3'ü CPR yapma, %19,3'ü defibrilatör kullanma, %14,9'u acil doğum durumunda doğuma yardım, %13,2'si endotrakeal entübasyon yapma ve konusunda ve %17,5'i travma stabilizasyonu yaparak hastayı nakle hazırlama konularında kendini yeterli hissetmektedir (Tablo 5).

Tablo 3: Öğrencilerin Maket Üzerinde Uygulama Yapma Sayıları (N=215)

	Maket Üzerinde Uygulama Yapma Sayısı		
	Hiç	1 Kez	2-5 Kez
	n (%)	n (%)	n (%)
IV damar yolu açma	43 (20,0)	76 (35,3)	96 (44,7)
-CPR	91 (42,3)	87 (40,5)	37 (17,2)
Oksijen uygulaması	105 (48,8)	79 (36,7)	31 (14,4)
Endotrakeal entübasyon	130 (60,5)	68 (31,6)	17 (7,9)
Kanama kontrolü	158 (73,5)	43 (20,0)	14 (6,5)
Uygun yaralı taşıma	165 (76,7)	32 (14,9)	18 (8,4)
Defibrilatör kullanımı	164 (76,3)	32 (17,7)	18 (6,0)
Travma stabilizasyonu	167 (77,7)	36 (16,7)	12 (5,6)
Kırık stabilizasyonu	171 (79,5)	33 (15,3)	11 (5,1)
Acil doğum durumunda doğuma yardım	188 (87,4)	18 (8,4)	9 (4,2)

Tablo 4: Öğrencilerin Canlı Birey Üzerinde Uygulama Yapma Sayıları (N=215)

	Canlı Birey Üzerinde Uygulama Yapma Sayısı		
	Hiç	1 Kez	2-5 Arası
	n (%)	n (%)	n (%)
IV damar yolu	38 (17,7)	43 (20,0)	134 (62,3)
CPR Uygulaması	179 (83,3)	23 (10,7)	13 (6,0)
Oksijen uygulaması	133 (61,9)	47 (21,9)	35 (16,3)
Endotrakeal entübasyon	184 (85,6)	18 (11,2)	7 (3,3)
Kanama kontrolü	155 (72,1)	39 (18,1)	21 (9,8)
Uygun yaralı taşıma	185 (86,0)	18 (8,4)	12 (5,6)
Defibrilatör kullanımı	185 (86,0)	18 (8,4)	12 (5,6)
Travma stabilizasyonu	187 (87,0)	18 (8,4)	10 (4,7)
Kırık stabilizasyonu	184 (85,6)	21 (9,8)	10 (4,7)
Acil doğum durumunda doğuma yardım	196 (91,2)	8 (3,7)	11 (5,1)

Tablo 5: Öğrencilerin Çevrimiçi veya Yüz Yüze Eğitim Alma Durumlarına Göre Mesleki Açından Kendini Yeterli Görme Durumlarının Karşılaştırılması (N=215)

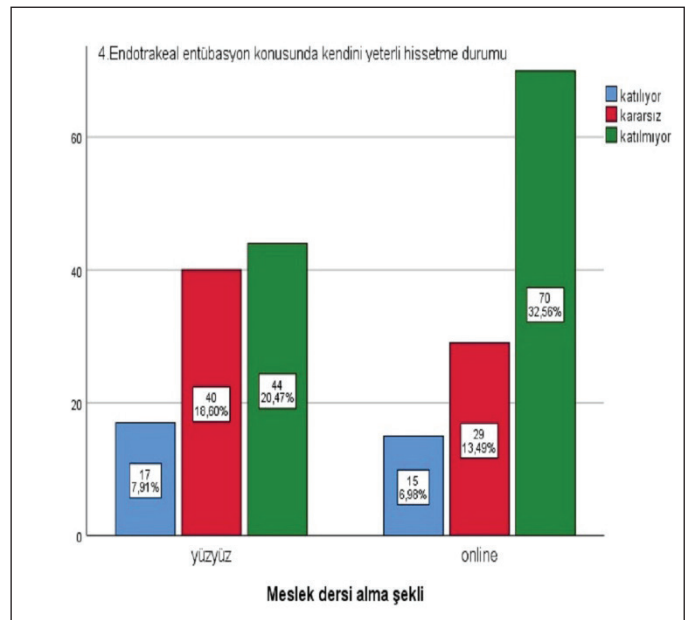
	Çevrimiçi		Yüz yüze		Test ve p değeri
	n	%	n	%	
CPR yapma konusunda kendini yeterli hissetme durumu					
Katılıyor	22	19,3	23	22,8	$\chi^2=1,001$ $p=0,606$
Kararsız	44	38,6	42	41,6	
Katılmıyor	48	42,1	36	35,6	
Defibrilatör kullanma konusunda kendini yeterli hissetme durumu					
Katılıyor	22	19,3	18	17,8	$\chi^2=1,272$ $p=0,529$
Kararsız	43	37,7	32	31,7	
Katılmıyor	49	43,0	51	50,5	
Acil doğum durumunda doğuma yardım konusunda yeterli hissetme durumu					
Katılıyor	17	14,9	11	10,9	$\chi^2=1,417$ $p=0,492$
Kararsız	24	21,1	27	26,7	
Katılmıyor	73	64,0	63	62,4	
Endotrakeal entübasyon konusunda kendini yeterli hissetme durumu					
Katılıyor	15	13,2	17	16,8	$\chi^2=7,048$ $p=0,029$
Kararsız	29	25,4	40	39,6	
Katılmıyor	70	61,4	44	43,6	
Travma stabilizasyonu yaparak hastayı nakle hazırlama konusunda kendini yeterli hissetme durumu					
Katılıyor	20	17,5	23	22,8	$\chi^2=3,007$ $p=0,222$
Kararsız	32	28,1	35	34,7	
Katılmıyor	62	54,4	43	42,6	
Toplam	114	53,0	101	47,0	

Meslek derslerini yüz yüze alan öğrencilerin sadece %22,8'i CPR yapma, %17,8'i defibrilatör kullanma, %10,9'u acil doğum durumunda doğuma yardım, %16,8'i endotrakeal entübasyon yapma ve konusunda ve %22,8'i travma stabilizasyonu yaparak hastayı nakle hazırlama konularında kendini yeterli hissetmektedir (Tablo 5).

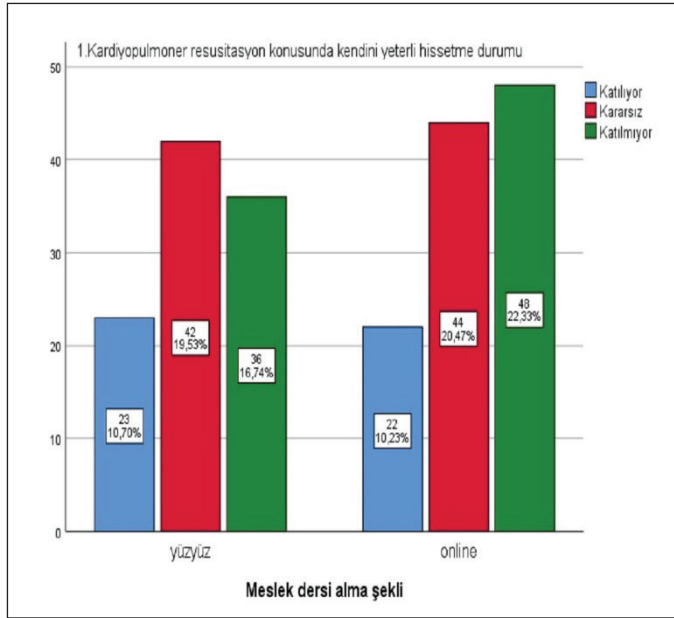
Öğrencilerin çevrimiçi veya yüz yüze eğitim alma durumlarına göre mesleki açıdan kendini yeterli görme durumlarının karşılaştırma sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır. Tabloya göre öğrencilerin, çevrimiçi veya yüz yüze eğitim alma durumlarına göre Endotrakeal entübasyon konusunda kendini yeterli hissetme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$; Şekil 1). Yüz yüze eğitim alan öğrenciler endotrakeal entübasyon konusunda çevrimiçi eğitim alanlardan kendini daha fazla yeterli hissetmektedir. Öğrencilerin, çevrimiçi veya yüz yüze eğitim alma durumlarına göre; CPR yapma konusunda, defibrilatör kullanma konusunda, acil doğum durumunda doğuma yardım ve travma stabilizasyonu yaparak hastayı nakle hazırlama konularında kendini yeterli hissetme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$; Şekil 2-5).

TARTIŞMA

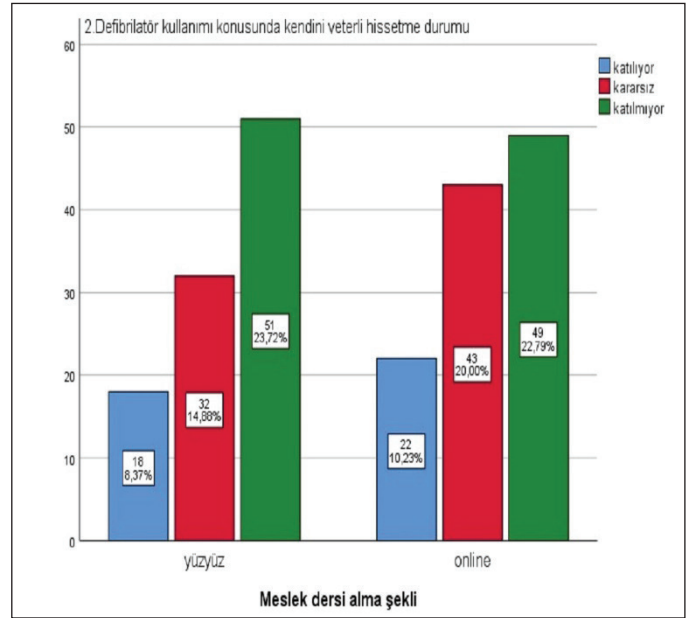
ASH'de çalışan paramedikler; genel sağlık, halk sağlığı, kamu



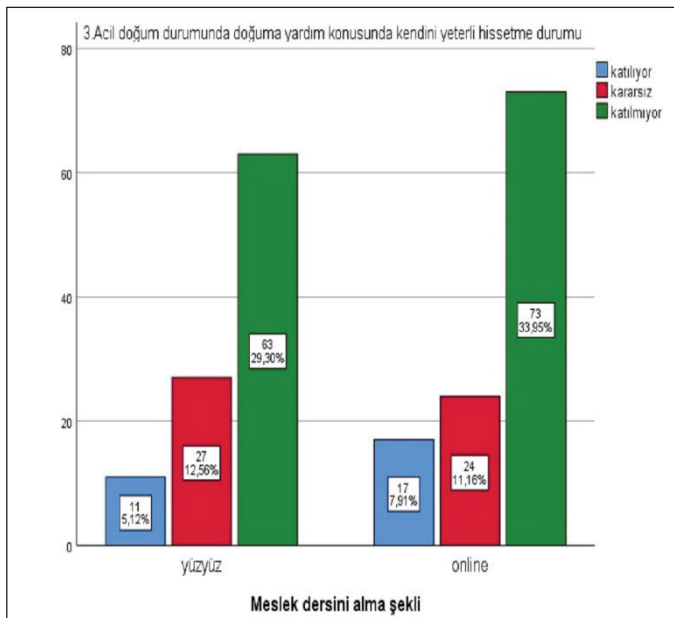
Şekil 1: Öğrencilerin mesleki eğitimi alma durumlarına göre endotrakeal entübasyon konusunda kendini yeterli hissetme durumunun karşılaştırılması.



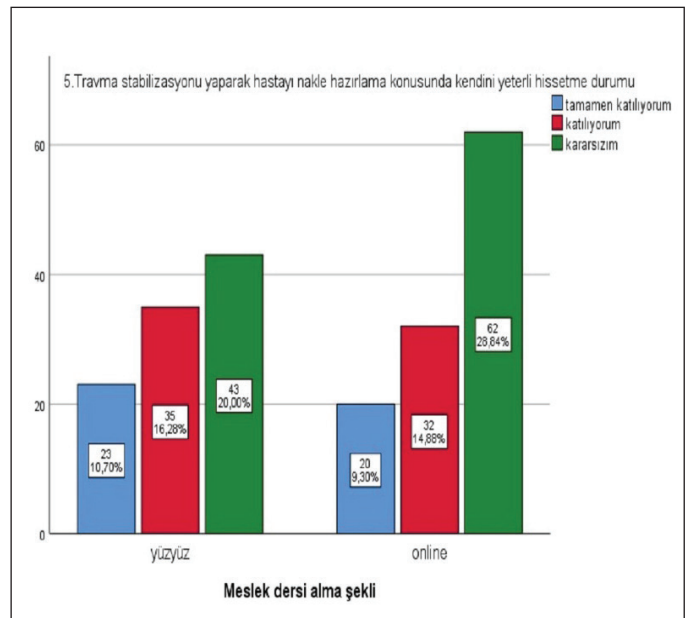
Şekil 2: Öğrencilerin mesleki eğitimi alma durumlarına göre CPR yapma konusunda kendini yeterli hissetme durumunun karşılaştırılması.



Şekil 3: Öğrencilerin mesleki eğitimi alma durumlarına göre defibrilatör kullanma konusunda kendini yeterli hissetme durumunun karşılaştırılması.



Şekil 4: Öğrencilerin mesleki eğitimi alma durumlarına göre acil doğum durumunda doğuma yardım konusunda yeterli hissetme durumunun karşılaştırılması.



Şekil 5: Öğrencilerin mesleki eğitimi alma durumlarına göre travma stabilizasyonu yaparak hastayı nakle hazırlama konusunda kendini yeterli hissetme durumunun karşılaştırılması.

güvenliği ve afet müdahale sistemlerinin hayati ve vazgeçilmez bileşenleridir (Maguire et al, 2018, s. 526-531). ASH' nin temel amacı, ani ve yaşamı tehdit eden yaralanmaların veya acil durumların mağdurlarına zamanında tıbbi bakım sağlayarak gereksiz ölüm veya uzun süreli sağlık sorunlarının önüne geçmektir (Al-Shaqsi, 2010). Bu doğrultuda, ASH çalışanları özellikle paramedikler hayatın kurtarılması ve durumun daha kötüye gitmesinin önlenmesi bakımından büyük bir öneme sa-

hıptirler (Gökçay ve Bağış, 2022b; Güneşer, 2022). Bu nedenle, paramediklerin kesin bilgilere ve güncellenmiş eğitime sahip olması gerekmektedir.

dersini çevrimiçi veya yüz yüze alan paramedik öğrencilerinin mesleki uygulama yapma ve kendini yeterli görme durumları açısından karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Tablo 2'de öğrencilerin meslek dersi konuları ile ilgili bulgularına ba-

kıldığı zaman her iki grup benzer eğitimleri aldığını, çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin, temel ASH konularında eğitim aldıkları görülmektedir. Özellikle triyaj, havayolu açma, IV damar yolu açma, temel yaşam desteği gibi temel beceri ve prosedürler konusunda iki grupta eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu öğrencilerin çevrimiçi eğitim alanların yüz yüze eğitim alanlara kıyasla CPR, oksijen uygulaması, endotrakeal entübasyon gibi daha ileri seviye becerilerde ve konularda daha az farkındalıklarının olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin, özellikle travma stabilizasyonu yaparak hasta nakli, kırık stabilizasyonu, acil doğum durumunda doğuma yardım gibi önemli konularda eğitim alma oranları daha düşüktür. Bu durum, çevrimiçi eğitim yönteminin bazı becerilerin ve pratik bilgilerin öğretiminde sınırlamaları olabileceğinin düşündürmektedir (Atwa et al., 2022). Yüz yüze eğitim alan öğrencilerin ise daha geniş bir yelpazede mesleki beceri ve konularda eğitim aldıkları görülmektedir (Arias et al., 2018). Hem temel hem de daha ileri seviye beceriler konusunda daha yüksek eğitim alım oranlarına sahiptirler. Bu durum, yüz yüze eğitimin interaktif yapısının özellikle pratik beceri ve prosedürlerin öğretiminde daha etkili olduğunu düşündürmektedir. Ancak, bu öğrencilerin kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin yine de tam olarak istenen seviyede olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alma durumlarına göre; triyaj eğitimi alma durumu, havayolu açma konusunda eğitimi alma durumu, iv damar yolu açma eğitimi alma durumu, oksijen uygulaması konusunda eğitim alma durumu, uygun yaralı taşıma teknikleri konusunda eğitim, defibrilatör kullanımı konusunda eğitim alma durumu, travma stabilizasyonu yaparak hasta nakli konusunda eğitim alma durumu, kullanma yetkisi olan ilaçlar konusunda farkındalık oluşturma açısından istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Öğrencilerin çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alma durumlarına göre; temel yaşam desteği konusunda eğitim alma durumu, CPR eğitimi alma durumu, kanama kontrolü konusunda eğitim alma durumu, kırık stabilizasyonu konusunda eğitim alma durumu, acil doğum durumunda doğuma yardım konusunda eğitim alma durumu, kendini paramedik olarak çalışmaya hazır/yeterli hissetme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Torda ve ShulruF (2021) çalışmasında, ilk yıl öğrencilerinin yüz yüze veya çevrimiçi formatında küçük grup dersi verildiği bir araştırma yapmışlar ve araştırmacılar, bilgi, sosyal ve yaşam kalitesi açısından her iki format arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. COVID-19 salgını sırasında akademik kurumların çevrimiçi, yüz yüze veya karışık öğrenme yöntemlerini tercih ettikleri bir araştırmada ise araştırmacılar, hem öğretim elemanları hem de öğrencilerin çevrimiçi ve yüz yüze öğrenmenin farklı yönlerini fark ettiklerini ve daha olumlu tutumlar sergilediklerini bulmuşlardır (Atwa et al., 2022). Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenmenin avantajları ve dezavantajları tartışıldığı bir çalışmada, yüz yüze eğitim programına dahil olan bireylerin çevrim içi olanlara göre sınav puanı ve uygulama puanı daha yüksek bulunmuştur (Arias et al., 2018).

Maket üzerinde yapılan uygulamalar incelendiğinde, damar yolu açma işlemini öğrencilerin yarıya yakını 2-5 kez uygulamıştır. Bu, öğrencilerin damar yolu açma konusunda orta düzeyde

deneyime sahip olduğunu göstermektedir. Mesleki görevler arasında yer alan tüm diğer uygulamalar CPR, oksijen uygulaması, endotrakeal entübasyon vb. gibi temel acil durum müdahalelerini maket üzerinde uygulama oranları %12,6 ile %57,7 (hiç yapmayanlar hariç tutularak) arasında değişmektedir. Bu uygulamaların deneyim düzeyi genellikle orta seviyededir. Canlı birey üzerinde uygulamalar incelendiğinde, öğrencilerin damar yolu açma işlemini neredeyse dörtte üçü, 2-5 kez uygulamıştır. Canlı birey üzerinde uygulama oranının maket üzerindekienden daha yüksek olması, gerçek hasta deneyimi kazanma ihtiyacını yansıtabilir. CPR, oksijen uygulaması, endotrakeal entübasyonu gibi temel acil durum müdahalelerini canlı birey üzerinde uygulama oranları %8,8 ile %38,2 (hiç yapmayanlar hariç tutularak) arasında değişmektedir. Bu, öğrencilerin canlı birey üzerinde daha az deneyim sahibi olduklarını ve bu becerilerde daha fazla pratiğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Tablo 3 ve 4).

Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin, çevrimiçi veya yüz yüze eğitim alma durumlarına göre Endotrakeal entübasyon konusunda kendini yeterli hissetme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) olsa da, CPR yapma konusunda, defibrilatör kullanma konusunda, acil doğum durumunda doğuma yardım ve travma stabilizasyonu yaparak hastayı nakle hazırlama konularında kendini yeterli hissetme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunmamıştır ($p>0,05$; Tablo 5). Literatürde öğretim sisteminde her iki yöntemin de etkinliğini ve değerlerini vurgulayan çalışma örnekleri mevcuttur (Barisone et al., 2019; Clark et al., 2019; El-Ali et al., 2019). Bu çalışmalar her iki yöntemin etkin olduğu sonucunu vurgulamaktadır. Aminizadeh ve arkadaşlarının (2019) çalışmasında çevrimiçi ve yüz yüze eğitimde çalışmamıza benzer şekilde triyaj, pulmoner resüsitasyon, ekipmana aşinalık ve hasta taşımada anlamlı farklar bulunmamış, ama farklı olarak CPR gibi uygulamalarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Randomize kontrollü diğer bir çalışmada, sanal eğitim grubu ile yüz yüze eğitim grubu arasında tüm becerilerde (CPR, trakeal entübasyon, LMA ve AED) anlamlı bir fark bulunmamışlar ve her iki yöntemin de etkili olduğunu görmüşlerdir (Hubble & Richards, 2006; Rad et al., 2022). Behmadi ve arkadaşları, (2022) ayrıca acil tıp öğrencilerinde başlangıç triyaj derslerinin öğretiminde teorik ve sanal iki öğretim yönteminin etkisini araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Çalışmamızın bazı sonuçlarının aksine, sanal eğitimin öğrencilerin eğitiminde bilgiyi geliştirebileceği, ancak geleneksel eğitim yöntemlerinden daha üstün olmadığı sonucuna varmışlardır (Behmadi et al., 2022). Türkiye'de yapılmış bir çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime bakışları olumlu olmakla birlikte, memnuniyetlerini etkileyen faktörlerin değiştiği bulunmuştur. Her ne kadar pandemi okullarında uzaktan eğitim iyi bir alternatif olarak düşünülse de uygulamalı dersler açısından öğrenciler yüz yüze eğitimi tercih etmektedirler (Şaylan et al., 2023). Ek olarak Curat ve arkadaşları (2022) çalışmalarında ise, çevrimiçi eğitime ek olarak yüz yüze öğretim eklemenin öğrencilerin beceri geliştirmesinde etkili olduğunu randomize kontrollü çalışma ile desteklemişlerdir. Çalışma sonuçlarımızın literatür ile benzer olduğu ve farklı olduğu yönler bulunmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, ASH dersini çevrimiçi veya yüz yüze alan paramedik öğrencilerinin mesleki uygulama yapma ve kendini yeterli görme durumlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular ve analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerini çevrimiçi almakta olduğu görülmüştür. Çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin çoğunluğu temel ASH konularında eğitim almış olsalar da, yüz yüze eğitim alan öğrencilerin genel olarak daha fazla uygulama deneyimine sahip oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin kendini yeterli görme düzeyleri incelendiğinde ise, her iki grupta da bazı konularda kendini yeterli hissetmeyen öğrencilerin bulunduğu ancak yüz yüze eğitim alan öğrencilerin genel olarak daha yüksek bir kendini yeterli görme düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Endotrakeal entübasyon konusunda çevrimiçi eğitim alan öğrenciler ile yüz yüze eğitim alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yüz yüze eğitim alan öğrencilerin, endotrakeal entübasyon konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Diğer taraftan, kardiyopulmoner resüsitasyon yapma, defibrilatör kullanma, acil doğum durumunda doğuma yardım ve travma stabilizasyonu yaparak hastayı nakle hazırlama konularında öğrencilerin kendini yeterli görme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, çevrimiçi eğitim alan paramedik öğrencilerinin mesleki uygulama yapma ve kendini yeterli görme açısından bazı konularda daha düşük bir yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar ışığında, paramedik öğrencilerinin eğitim süreçlerinin ve programlarının gözden geçirilmesi, çevrimiçi eğitim süreçlerinin daha etkin hâle getirilmesi veya yüz yüze eğitimde daha fazla vaka tabanlı öğrenme fırsatı sunulması gibi öneriler geliştirilebilir. Ayrıca, gelecekteki araştırmaların, çevrimiçi ve yüz yüze eğitimin öğrencilerin pratik becerilerini, özgüvenini ve mesleki yeteneklerini nasıl etkilediği konusunda daha kapsamlı ve derinlemesine incelemeler yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Al-Shaqsi, S. (2010). Models of international emergency medical service (EMS) systems. *Oman Medical Journal*, 25(4), 320.
- Aminizadeh, M., Pourvakhshoori, N., Beyramijam, M., Majidi, N., & Rabori, M. A. S. (2019). Comparing the effects of two different educational methods on clinical skills of emergency intermediate technician: A quasi-experimental research. *Journal of Education and Health Promotion*, 8, 54.
- Arias, J. J., Swinton, J., & Anderson, K. (2018). Online vs. face-to-face: A comparison of student outcomes with random assignment. *E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 12(2), 1-23.
- Atwa, H., Shehata, M. H., & Al-Ansari, A. (2022). Online, face-to-face, or blended learning? Faculty and medical students' perceptions during the COVID-19 pandemic: A mixed-method study. *Front Med*. 2022; 9: 791352.

- Barisone, M., Bagnasco, A., Aleo, G., Catania, G., Bona, M., Scaglia, S. G., ... & Sasso, L. (2019). The effectiveness of web-based learning in supporting the development of nursing students' practical skills during clinical placements: A qualitative study. *Nurse education in practice*, 37, 56-61.
- Barnard, E. B., Sandbach, D. D., Nicholls, T. L., Wilson, A. W., & Ercole, A. (2019). Prehospital determinants of successful resuscitation after traumatic and non-traumatic out-of-hospital cardiac arrest. *Emergency Medicine Journal*, 36(6), 333-339.
- Behmadi, S., Asadi, F., Okhovati, M., & Sarabi, R. E. (2022). Virtual reality-based medical education versus lecture-based method in teaching start triage lessons in emergency medical students: Virtual reality in medical education. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 10(1), 48.
- Bélanger, V, Ruiz, A, Soriano, P. (2015). Recent Advances in Emergency Medical Services Management. *Faculté des sciences de l'administration*. Quebec, Canada: Université Laval
- Can, S. Y., & Bayar, B. D. (2020). Son Sınıf İlk ve Acil Yardım Programı Öğrencilerinin Eğitim Düzeyi ve Yeterlilik Algı Durumlarının Belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(4), 437-442.
- Clark, H., Bassett, S., & Siegert, R. (2019). The effectiveness of web-based patient education and action and coping plans as an adjunct to patient treatment in physiotherapy: A randomized controlled trial. *Physiotherapy Theory and Practice*, 35(10), 930-939.
- Curat, L., Suppan, M., Gartner, B. A., Daniel, E., Mayoraz, M., Harbarth, S., ... & Stuby, L. (2022). Impact of face-to-face teaching in addition to electronic learning on personal protective equipment doffing proficiency in student paramedics: randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 3077.
- Doğan, M. (2021). Physical, Psychosocial, Occupational Problems and Protection Behaviors Experienced by Pre-Hospital Emergency Healthcare Professionals During The COVID-19 Pandemic. *Journal of Contemporary Medical Sciences*, 11, 174-179.
- Ekşi, A. (2017). *Kitlesel Olaylarda Hastane Öncesi Acil Sağlık Hizmetleri Yönetimi*. 5. Baskı. İzmir: Kitapana Yayınevi.s.1-249.
- El-Ali, A., Kamal, F., Cabral, C. L., & Squires, J. H. (2019). Comparison of traditional and web-based medical student teaching by radiology residents. *Journal of the American College of Radiology*, 16(4), 492-495.
- Furseth, P. A., Taylor, B. & Kim, S. C. (2016). Impact of interprofessional education among nursing and paramedic students. *Nurse Educator*, 41(2), 75-79.
- Gazete R. Ambulans ve Acil Bakım Teknikerleri ile Acil Tıp Teknisyenlerinin Çalışma Usul Ve Esaslarına Dair Tebliğ Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/03/20090326-4.htm>, 26.03.2009.
- Gökçay, G., & Bağış, K.O. (2022a). Hastane Öncesi Acil Sağlık Hizmetleri Çalışanlarının Mesleki Kaygı Ve Afetlere Hazırlık Algılarının İncelenmesi. *SSTB*, 46 (özel sayı), 144-160
- Gökçay, G., & Bağış, K.O. (2022b). Çalışan Sağlığı Güvenliği Açısından Acil Sağlık Hizmetleri. *Multidisipliner Alanlarda Yeni Trendler*. Duvar Yayınları, Konak/İzmir, 19-41. ISBN:978-625-8109-90-0.

- Gündüz, T., Arserim, S. K., Limoncu, M. E., & Balci, Ö. (2018). İlk ve acil yardım teknikerliğinde eğitimin değerlendirilmesi. *Hastane Öncesi Dergisi*, 3(2), 121-129.
- Güneşer, R. (2022). Türkiye’de İlk Ve Acil Yardım Teknikerliği Mesleğinin Gelişim Sürecinin Ulusal Mevzuat Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Hastane Öncesi Dergisi*, 7(1), 15-35.
- Gürbüz, P., Derya, S., Koca, G. Y., Kolaç, T., & Çırak, Z. D. (2022). Investigation of The Effect of Simulator Usage on Advanced Life Support and Labor Help Qualifications, and Self-Efficacy of Paramedic Students. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 10(2), 438-449.
- Gürbüz, P., Yetiş, G., & Çırak, Z. D. (2019). İlk Ve Acil Yardım Programı Öğrencilerinin Mesleki Uygulamaları Yapma Ve Yeterli Hissetme Durumlarının Belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 7(2), 170-177.
- Hegenberg, K., Trentzsch, H., Gross, S., & Prückner, S. (2019). Use of pre-hospital emergency medical services in urban and rural municipalities over a 10 year period: an observational study based on routinely collected dispatch data. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine*, 27(1), 1-9.
- Hubble, M. W., & Richards, M. E. (2006). Paramedic student performance: comparison of online with on-campus lecture delivery methods. *Prehospital and Disaster Medicine*, 21(4), 261-267.
- Kaya, U. (2020). Kuzey Kıbrıs’ Ta İlk Ve Acil Yardım (Paramedik) Eğitimi. *Paramedik Ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(1), 26-30.
- Kononowicz, A. A., Woodham, L. A., Edelbring, S., Stathakarou, N., Davies, D., Saxena, N., ... & Zary, N. (2019). Virtual patient simulations in health professions education: systematic review and meta-analysis by the digital health education collaboration. *Journal of Medical Internet Research*, 21(7), e14676.
- Leggio, W. J., Miller, M. G. & Panchal, A. R. (2020). Advanced placement paramedic education for health care professionals: A descriptive evaluation. *Journal of Emergency Nursing*, 46(1), 44-50.
- Maguire, B. J., Browne, M., O’Neill, B. J., Dealy, M. T., Clare, D., & O’Meara, P. (2018). International survey of violence against EMS personnel: physical violence report. *Prehospital and Disaster Medicine*, 33(5), 526-531.
- Mehmood, A., Rowther, A. A., Kobusingye, O., & Hyder, A. A. (2018). Assessment of pre-hospital emergency medical services in low-income settings using a health systems approach. *International Journal of Emergency Medicine*, 11(1), 1-10.
- Mercan, N. C. (2017). Paramedik eğitimi uygulama alanlarında yaşanan sorunlar çalıştay sonuç raporu. *Hastane Öncesi Dergisi*, 2(2), 127-134.
- Ohbe, H., Isogai, S., Nakajima, M., Jo, T., Matsui, H., Fushimi, K., & Yasunaga, H. (2019). Physician-manned prehospital emergency care in tertiary emergency centers in Japan. *Acute Medicine & Surgery*, 6(2), 165-172.
- Pfüttsch, P. (2018). From volunteer work to critical care paramedic: The history of an ongoing process of professionalisation. *Medizinische Klinik, Intensivmedizin und Notfallmedizin*, 114(3), 258-262.
- Rad, R. F., Sadrabad, A. Z., Nouraei, R., Khatony, A., Bashiri, H., Bozorgomid, A., & Rezaeian, S. (2022). Comparative study of virtual and face-to-face training methods on the quality of healthcare services provided by Kermanshah pre-hospital emergency staff (EMS): randomized educational intervention trial. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-7.
- Santarossa, S., Kane, D., Senn, C. Y., & Woodruff, S. J. (2018). Exploring the role of in-person components for online health behavior change interventions: can a digital person-to-person component suffice?. *Journal of Medical Internet Research*, 20(4), e144.
- Şaylan, A., Deniz, Ö. G., & Diramalı, M. (2023). COVID-19 Pandemisi: Uzaktan Eğitimin Sağlık Alanında Eğitim Alan Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 13(1), 35-45 doi: <https://dx.doi.org/10.33631/sabd.107069>
- Şimşek, P., Günaydın, M., & Gündüz, A. (2019). Hastane öncesi acil sağlık hizmetleri: Türkiye örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(1), 120-127.
- Taveira-Gomes, T., Ferreira, P., Taveira-Gomes, I., Severo, M., & Ferreira, M. A. (2016). What are we looking for in computer-based learning interventions in medical education? A systematic review. *Journal of medical Internet Research*, 18(8), e204.
- Torda, A., & Shulruf, B. (2021). It’s what you do, not the way you do it—online versus face-to-face small group teaching in first year medical school. *BMC medical education*, 21, 1-7.
- Wolf, A. B. (2018). The impact of web-based video lectures on learning in nursing education: An integrative review. *Nursing Education Perspectives*, 39(6), E16-E20.
- Yenal, S., Çelikli, S. (2013). İlk ve Acil Yardım Programı Son Sınıf Öğrencilerinin Klinik Uygulamalarda ve Ambulans İstasyonlarında Karşılaştıkları Güçlükler. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 7- 15.
- Yıldırım, D., Sarı, E., Gündüz, S. & Yolcu, S. (2014). Paramedik eğitiminin dünü ve bugünü past and present of paramedic education. *Smyrna Tıp Dergisi*, 3(1), 51-53.
- Yıldırım, G. Ö. (2017). Paramedik öğrencilerin acil tıp kliniğinde uyguladıkları tıbbi becerilerin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 9-19.

Hemşirelik Öğrencilerinin Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Empatik Eğilim İlişkisi

The Relationship of Nursing Students with Cyber Bullying, Cyber Victims and Empatic Tendency

Afitap ÖZDELİKARA

ÖZ

Bu araştırma hemşirelik öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve empatik eğilim üzerine etkisini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Tanımlayıcı nitelikte gerçekleştirilen araştırma Şubat 2023- Mayıs 2023 tarihleri arasında, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik bölümünde öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı kabul eden 302 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler kartopu örneklem metodu ile dijital platform üzerinden toplanmıştır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden tüm öğrenciler örnekleme alınmıştır (geri dönüş oranı %70). Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan Sosyo-demografik veri Formu, üniversite öğrencileri için siber zorbalık ölçeği (Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet) ve empatik eğilim ölçeği ile toplanmıştır. Veriler SPSS 21 programında ortalama, yüzdelik hesaplamaları, Mann Whitney U, Kruskal Wallis testleri ve spearman korelasyon analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %80,8'i kadın, %28,5'i birinci sınıf öğrencisi olduğunu bildirmiştir. Öğrencilerin %38,4'ü günün 5-6 saatini internette geçirdiğini, %90,4'ü interneti en çok sosyal ağlar nedeniyle ile kullandığını, sosyal ağları ise %84,8 ile zaman geçirme, %55 sosyal ilişkileri sürdürme ve %53,6 ile araştırma/egitim amacıyla kullandığını bildirmiştir. Öğrencilere sıklıkla kullandıkları sosyal ağlar sorulduğunda %94 ile Instagram, %93,7 ile WhatsApp ve %82,1 ile youtube'un en çok kullanılan sosyal ağlar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin siber zorbalık yapma ortalama puanı 0 (min-max 0-33), siber mağduriyet ortalama puanı 0 (min-max 0-33) ve empatik eğilim ortalama puanı 66 (min-max 41-92) olarak belirlenmiştir. Siber zorbalık, siber mağduriyet ile empatik eğilim puanları arasında negatif yönde zayıf korelasyon belirlenmiştir ($p<0,05$). İnterneti oyun amacı ile kullanma ile siber zorbalık ve siber mağduriyet durumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırma sonucunda hemşirelik öğrencilerinin siber zorbalık yapma, siber mağduriyet durumlarının düşük olduğu, empatik eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Siber zorbalık, siber mağduriyet ile empatik eğilim arasında negatif yönde bir ilişki bulunurken, oyun oynama amacı ile interneti kullanmanın, siber zorbalık ve siber mağduriyet arasında pozitif ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hemşirelik, Siber zorbalık, Siber mağduriyeti empatik eğilim, Üniversite öğrencileri

ABSTRACT

This research was planned to determine the effect of nursing students on cyberbullying, cyber victimization and empathic tendency. The descriptive research was carried out with 302 students who were studying at the Nursing Department of Ondokuz Mayıs University Health Sciences Faculty between February 2023 and May 2023 and accepted to participate in the research. The data were collected via the dijital platform with the snowball sampling method. No sample selection was made for the study and all students who voluntarily agreed to participate in the study were included in the sample (the return rate was 70%). The data were collected with the Socio-demographic Data

Özdelikara A., (2024). Hemşirelik öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve empatik eğilim ilişkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(2), 232-239. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1354087>

Afitap ÖZDELİKARA (✉)

ORCID ID: 0000-0002-5896-9207

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Samsun, Türkiye
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Health Sciences, Samsun, Türkiye
afitapozdelikara@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 01.09.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 07.06.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

Form created by the researchers, the cyberbullying scale for university students (Cyberbullying, Cyber Victimization) and the empathic tendency scale. The data are median, percentage calculations, Mann Whitney U, Kruskal Wallis tests and Spearman in SPSS 21 program was done using correlation analysis. 80.8% of the students participating in the study reported that they were women and 28.5% were first-graders. 38.4% of the students reported that they spend 5-6 hours of the day on the Internet, 90.4% use the Internet mostly because of social networks on the other hand, 84.8% reported using social networks for spending time, 55% for maintaining social relationships and 53.6% for research/educational purposes. When the students were asked about the social networks they frequently use, it was determined that the most used social networks were Instagram with 94%, WhatsApp with 93.7% and YouTube with 82.1%. The median score for cyber bullying was 0 (min-max 0-33), the median score of cyber victimization was 0 (min-max 0-33) and the median score of empathic tendency was 66 (min-max 41-92). A negative and low correlation was determined between cyber bullying, cyber victimization and empathic tendency scores ($p < 0.05$). A positive and significant relationship was determined between using the internet for game purposes and cyber bullying and cyber victimization ($p < 0.05$). As a result of the research, it was determined that nursing students' cyber bullying and cyber victimization were low and their empathic tendencies were moderate. While there is a negative relationship between cyber bullying, cyber victimization and empathic tendency, a positive relationship was determined between using the internet for the purpose of playing games, cyber bullying and cyber victimization.

Keywords: Nursing, Cyber bullying, Cyber victims, Empathetic tendency, University students

GİRİŞ

İnternetin günlük yaşamın her alanına nüfus etmesi, internete erişim ve internet kullanımını daha yaygın hâle getirmiştir. Dijital 2023 raporuna göre, 5,16 milyar (%64,4) internet kullanıcısı olduğu, internette geçirilen sürenin 6 saat 37 dakika olduğu, 4,76 milyar insanın (%59,4) sosyal medyayı kullandığı ve en çok kullanılan sosyal medya ağının Facebook olduğu bildirilmektedir. Türkiye nüfusunun genel verilerine bakıldığında ise internet kullanım oranının %83,4 olduğu ve %73,1'inin aktif olarak sosyal medyayı kullandıkları bildirilmektedir. Türkiye'de en çok kullanılan sosyal platform %90,6 ile Instagram, %88,8 ile WhatsApp ve %72,6 ile Facebook olmuştur. Türkiye için internette geçirilen süreye bakıldığında günde 7 saat 24 dakika olarak bildirilmektedir. Dünya ülkeleri arasında Türkiye'nin konumuna bakıldığında, internet kullanımı açısından 37. sırada, internette geçirilen süre bakımından 15. sırada bulunmaktadır (Dijital 2023: Global overview report).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte artan internet kullanımı, bazı tehdit unsurlarını da beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri siber zorbalıktır. Siber zorbalık kavramı, bilgi ve haberleşme teknolojilerinin hızlı büyümesi ve geniş bir alana yayılması ile yakından ilişkilidir. Siber zorbalık, dijital ortamlarda kişiler ya da gruplar tarafından gerçekleştirilen başkalarını rahatsız etmek amacıyla saldırganlık içeren davranışlardır. Siber ortamlarda gerçekleştirilen zorbalıkla uygunsuz çevrimiçi arkadaşlıklar ve ilişkiler kurma, suç niteliği içeren davranışları daha sık yapma, sosyal ortamlardan uzak kalma ve yalnızlık gibi olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Chun, Lee, Kim, & Lee 2020). Siber zorbalık, kimliklerini gizleyerek karşısındakini aşağılama, utandırma ve korkutma gibi girişimlerde bulunabilirler. Zaman zaman kıskançlık, tahammülsüzlük, birine karşı örgütlenme gibi nedenlerle kişileri hedef alma görülmektedir. Zorbalık, sanal ortamdaki davranışlarının sonucunda kurbanlarına verdikleri zararı doğrudan görmedikleri için bir bakıma kendilerini vicdan azabından da korumuş olmaktadır. Siber zorbalıkların karşı karşıya kaldıkları kişiler ise siber mağdurları oluşturmaktadır.

Siber mağduriyet; birey ya da grubun, özel ya da tüzel bir kişinin sanal ortamda rahatsız edilmesi ve bunun sonucunda maddi ve manevi olarak zarar görebilen mağdur durumuna düşmesi olarak ifade edilmektedir (Arıca, Kınay & Tanrıku, 2012). İletişim çağı olarak adlandırdığımız dijital bağımlılığın gitgide arttığı günümüzde siber zorbalık ve mağduriyet gibi kavramlar internet temelinde küresel bir sorun hâline gelmiştir (Karaca, Mutlu & Gencer, 2021). Literatürde de siber mağduriyetin uluslararası bir fenomen olduğu ve küresel olarak hızla arttığı bildirilmektedir (Chun vd., 2020).

Siber zorbalık uygulayan kişilerle bu zorbalık türünün mağdurları arasındaki iletişimin en önemli olgusu empatidir (Ünlü, Tuna, Özbaş Anbarlı & Tosunay 2018). Empati, bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi ve onun duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilmesidir. Empati, Yunanca kökenli empatia kelimesinden köken almakta ve etimolojik olarak "em" ekinin karşılığı "..in içinde, içerde"; "pathia" ekinin karşılığı ise "hissetme" şeklindedir. Tüm bunlardan yola çıkarak empatiyi bir formül ile ifade etmek gerekirse, 'bakmak + görmek + hissetmek + anlamak' olarak da özetlenebilir; bu sürecin sonunun da 'karşıdaki kişiye bedenen yardım/destek ya da sözlü olarak onun anlaşılmasının ifade edilmesi' ile bitmesi öngörülmektedir. Dünyayı başkasının gözünden görmeyi gerektiren empatinin zorbalığın önünde bir engel olabileceği söylenebilir (Ünlü vd., 2018). Empati ve siber zorbalık ilişkisiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Tamer ve Vatanartran'a göre internet ortamının, yüz yüze görüşmelerdeki gibi yüz ifadelerinin, jest ve mimiklerin gösterilebilmesi için uygun olmaması, yüz yüze iletişimin noksanlığı, gizlilik ve farklı karakterlerin kullanımı, zorbalıkların zorbalığa uğrayanın duygu ve düşüncelerini anlamamaları sonucunu doğurmakta ve bu nedenle mağdurla empati kurmanın zorlaşmakta olduğunu ifade etmektedirler (Ünlü vd., 2018)

Üniversite öğrencileri yaşları gereği fizyolojik, psikososyal ve mesleki pek çok krizi eş zamanlı deneyimleyen bir gruptur. Bu grubun hemşirelik öğrencisi olması, aynı zamanda aldıkları akademik eğitim sonucunda bireysel ve hasta hakları savunuculuğu gibi yükümlülükleri de beraberinde getirmektedir (Topcu,

Uğuryol, Özgür& Polat 2023). Hemşirelik öğrencilerinin müfredatlarında etik, ahlak, hasta savunuculuğu gibi insan hak ve özgürlüklerini önceleyen eğitim programını alan bir grup olduğu ve günümüzde örgün lisans eğitiminin bile sanal iletişim araçları aracılığı ile yürütüldüğü düşünülürken, siber zorbalık, siber mağduriyet ve empati ilişkisi bu grup için çok daha önem kazanmaktadır. Bu nedenle araştırma hemşirelik öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve empatik eğilim ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

GEREÇ ve YÖNTEM

Araştırma evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümünde eğitim gören 592 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem büyüklüğünün %95 güç oranı ve 0,5 Tip I hata payı ile en az 234 kişiden oluşması gerektiği hesaplanmıştır. Araştırma Şubat 2023- Nisan 2023 tarihleri arasında aktif öğrenciliği devam eden ve araştırmaya katılmayı kabul eden 302 öğrenci ile tamamlanmıştır (geri dönüş oranı %70).

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Sosyo-demografik veri formu, Siber zorbalık envanteri ve empatik eğilim ölçeği kullanılmıştır. Veriler dijital anket formu hazırlanarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin güvenliğinin sağlanması için dijital anket, öğrencilerin kurum tarafından tanımlanan e-posta hesaplarına açılmış ve tekrarlı yanıtların kısıtlanması seçeneği aktif hâle getirilerek her posta hesabından bir anket doldurulmasına izin verecek şekilde planlama yapılmıştır.

Sosyo Demografik veri formu: Öğrencilerin sosyo-demografik verilerinin sorgulandığı 10 sorudan oluşmaktadır.

Siber Zorbalık Envanteri: Tanrıku ve Erdur-Baker tarafından 2020 yılında geliştirilen 11 maddeden oluşan envanter, siber zorbalık yapma ve siber zorbalığa uğrama deneyimlerini iki bölümde ölçmektedir. Envanterin iki bölümü de aynı maddelerden oluşmaktadır. Envanterden 0-33 arası puan alınabilmektedir ve alınan yüksek puanlar daha sık siber zorbalık davranışı yapmanın veya daha sık siber mağduriyete uğramanın söz konusu olduğunu göstermektedir. Envanterin siber zorbalık bölümü için iç tutarlılık kat sayısı 0,80 iken siber mağduriyet bölümü için 0,73'tür. Bu araştırmada cronbach alpha sayısı 0,94 olarak belirlenmiştir.

Empatik Eğilim Ölçeği: Dökmen tarafından 1988 yılında empati kurabilme becerisinin ve empati olgusunun duygusal bileşeninin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşan beşli likert tipi (1 tamamen aykırı- 5 oldukça uygun) bir ölçektir. Ölçekten en az 20 puan alınırken en fazla 100 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu sonucu verirken, alınan puanın düşük olması ise tam tersi sonucu vermektedir. Bu araştırmada cronbach alpha sayısı 0,75 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Veriler SPSS21 paket programında yüzdelik hesaplamaları, Shapiro Wilk testi kullanılarak normalliği değerlendirilerek, ortanca, yüzdelik hesaplamaları, Mann Whitney U, Kruskal Wallis testi ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Etik

Araştırmanın yapılabilmesi için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (2023-1265) ve ilgili kurumdan yazılı (E-82204150-044-399614), katılımcılardan dijital form aracılığı ile yazılı izin alınmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları:

İlgili araştırma çalışılan örneklem ile sınırlıdır, coğrafi, kültürel ve sosyodemografik değişimler nedeniyle genellemez. Ayrıca ilgili araştırmanın veri toplama yöntemi Türkiye'de gelişen 6 Şubat depremi nedeniyle dijital platforma taşınmak durumunda kalmıştır. Alınan tüm veri güvenlik önlemlerine karşı dijital veri toplama yönteminin bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Öte yandan siber zorbalık envanteri (siber zorbalık ve siber mağduriyet) iki bölümden oluştuğu için aynı ölçme aracının iki bölümü arasında muhtemel yüksek ilişki belirleneceği için korelasyon analizi yapılmamıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin %80,8'i kadın, %28,5'i birinci sınıf öğrencisi olduğunu %67,5'i annesinin %49'u babasının ilköğretim mezunu olduğunu bildirmiştir. Öğrencilerin %38,4'ü günün 5-6 saatini internette geçirdiğini, %90,4'ü interneti en çok sosyal ağlar nedeniyle kullandığını bildirmiştir. Öğrencilerin %99'u bir sosyal medya hesabına sahip olduklarını ve %84,8 ile en çok zaman geçirme nedeniyle kullandıklarını ve %94 ile en sık Instagram platformunu kullandıklarını bildirmiştir (Tablo 1).

Tablo 2'de öğrencilerin ölçek puanlarına ait ortanca ve korelasyon analizleri verilmiştir. Buna göre siber zorbalık ortanca puanı 0 (min-max 0-33), siber mağduriyet ortanca puanı 0 (min-max 0-33) ve empatik eğilim ortanca puanı 66 (min-max 41-92) olarak belirlenmiştir. Siber zorbalık ile empatik eğilim ve siber mağduriyet ile empatik eğilim arasında negatif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir ($r:-0,121$, $p:0,35$; $r:-0,146$, $p:0,012$).

Tablo 3'de öğrencilerin bazı değişkenlere göre ölçek puanları verilmiştir. Buna göre siber zorbalık ve siber mağduriyet puanlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiği ve erkek öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet ölçeklerinden aldıkları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Empatik eğilim ölçeği puanının ise baba eğitim durumu değişkeninden etkilendiği aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Aradaki istatistiksel anlamlılığın babası üniversite mezunu ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerden kaynaklandığı ve babanın eğitim düzeyi arttıkça empatik eğilim ortanca puanının arttığı belirlenmiştir ($p<0,05$).

Yapılan korelasyon analizlerine göre, siber zorbalık ve siber mağduriyet ile oyun amacıyla internet kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir ($r:0,132$, $p:0,022$; $r:0,184$, $p:0,001$) (Tablo4).

TARTIŞMA

Öğrencilerin ölçek puanlarına bakıldığında siber zorbalık yapma ve siber mağduriyete uğrama durumlarının düşük olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Akarsu ve arkadaşlarının (2022) çalış-

Tablo 1: Katılımcılara Ait Sosyodemografik ve İnternet Kullanım Verilerinin Dağılımı

Değişkenler	n	%	Değişkenler	n	%
Cinsiyet			Sosyal medya hesabına üyelik		
Kadın	244	80,8	Evet	299	99
Erkek	58	19,2	Hayır	3	1
Sınıf			Sosyal medyayı kullanma amacı*		
1.Sınıf	86	28,5	Zaman geçirme	256	84,8
2.Sınıf	84	27,8	Sosyal ilişkileri sürdürme	166	55
3.Sınıf	73	24,2	Araştırma/Eğitim	162	53,6
4.Sınıf	59	19,5	İçerik paylaşma	123	40,7
Anne eğitim durumu			Başkalarını izleme	102	33,8
Okur yazar değil	11	3,6	İlgi çeken gruplara katılma	38	12,6
Okur- yazar	12	4	Arkadaş edinme	26	8,6
İlköğretim	204	67,5	Başkaları tarafından tanınma	10	3,3
Lise	54	17,9	Kullanılan sosyal medya hesapları*		
Üniversite	21	7	Instagram	284	94
Baba eğitim durumu			Whatsapp	283	93,7
İlköğretim	148	49	Youtube	248	82,1
Lise	84	27,8	Twitter	165	54,6
Üniversite	70	23,2	Snapchat	155	51,3
Günlük internet kullanma süresi			Telegram	82	27,2
1-2 saat	11	3,6	Pinterest	79	26,2
3-4 saat	106	35,1	Facebook	59	19,5
5-6 saat	116	38,4	Tiktok	34	11,3
7 saat ve üzeri	69	22,8	Linkedin	12	4
İnterneti kullanma amacı*			Blog	6	2
Sosyal ağ	273	90,4	Googleplus	3	1
İletişim	208	68,9			
Film	205	67,9			
Araştırma	104	65,6			
Müzik	177	58,6			
Oyun	79	26,2			

*Birden fazla cevap işaretlenmiştir.

Tablo 2: Ölçek Puanlarına Ait Ortanca ve Korelasyon Analizleri*

	Ortanca	Min-Max	Empatik eğilim
Siber zorbalık	0,0	0-33	r:-0,121 p:0,035
Siber mağduriyet	0,0	0-33	r:-0,146 p:0,012
Empatik eğilim	66,00	41-92	

*Spearman korelasyonu.

masında da bu araştırma sonucuna benzer şekilde üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet puanlarının düşük olduğu bildirilmiştir. Rodop, Yıldırım, Yıldız & Hanif, (2022) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin önemli düzeyde siber zorbalık yaptıkları ve daha yüksek oranda siber mağduriyete uğradıkları bildirilmektedir. Dursun,

Gökçe, & Aytaç, (2020) ise öğrencilerin %41,8'inin son 6 ay içinde siber zorbalığa en az bir kez maruz kaldığı ve %47 gibi önemli bir kısmının siber zorbalığa tanık olduğu tespit edilmiştir. Kanada'da üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin yüzde otuzu son altı ay içinde bir tür siber saldırı deneyimlediğini, beşte biri siber saldırganlığın bir biçimini sürdürdüğünü ve bir siber saldırganlığa tanık olduğunu bildirmiştir (Mishna vd., 2018). Literatürde üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin farklı bulgular göze çarpmaktadır. Şüphesiz ki siber zorbalık ve siber mağduriyet çok fazla faktörden etkilenmektedir. Sosyal medya bağımlılığı, sanal ortamda girilen siteler kadar kişinin maneviyatı, dindarlık seviyesi, duygusal zekâsı, çocukluk travmaları, aile yapısı gibi çok fazla sayıda bileşen bu süreci etkilemektedir (Akarsu vd., 2022; Çimke & Cerit, 2021; Erbiçer, 2019; Şimşek, Şahin & Evli, 2019). Bu durumun sonucu bu yönde etkilediği

Tablo 3: Öğrencilerin Bazı Değişkenlerine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

Değişkenler	Siber Zorbalık		Siber Mağduriyet		Empatik Eğilim	
	Ortanca	Sıra Ort.	Ortanca	Sıra Ort.	Ortanca	Sıra Ort.
Cinsiyet						
Kadın	0 (0-33)	144,08	0 (0-33)	146,04	66 (41-92)	155,26
Erkek	0 (0-22)	182,72	0 (0-22)	172,23	64 (48-84)	133,17
Test istatistiği	U: 5265,5		U: 5744,0		U: 8 081,0	
p	0,000		0,008		0,082	
Sınıf						
1.Sınıf	0 (0-22)	154,42	0 (0-22)	153,83	65,5 (41-84)	141,69
2.Sınıf	0 (0-16)	161,03	0 (0-17)	149,34	66 (48-89)	155,77
3.Sınıf	0 (0-7)	139,28	0 (0-29)	152,62	64 (50-85)	151,02
4.Sınıf	0 (0-33)	148,79	0 (0-33)	147,21	66,5 (42-92)	157,87
Test istatistiği	KW:4835		KW:0,427		KW:1,602	
p	0,184		0,935		0,659	
Anne eğitim durumu						
Okur yazar değil	0 (0-7)	156,95	0 (0-13)	138,68	60 (48-82)	106,09
Okur- yazar	0 (0-5)	143,92	0 (0-11)	161,92	68 (51-81)	174,79
İlköğretim	0 (0-33)	152,70	0 (0-33)	151,66	65,5(41-92)	145,86
Lise	0 (0-22)	149,66	0 (0-22)	149,89	67 (52-87)	171,70
Üniversite	0 (0-7)	146,07	0 (0-5)	147,71	66 (54-85)	157,36
Test istatistiği	0,519		0,761		7,716	
p	0,972		0,944		0,1503	
Baba eğitim durumu						
İlköğretim	0 (0-33)	144,39	0 (0-33)	149,15	64 (42-92) ^{ab}	136,31
Lise	0 (0-22)	161,28	0 (0-22)	159,18	66 (41-87) ^{abc}	150,05
Üniversite	0 (0-16)	154,80	0 (0-22)	145,01	69 (50-85) ^{ac}	183,18
Test istatistiği	3,996		1,883		13,821	
p	0,136		0,6390		0,001	
Günlük internet kullanma süresi						
1-2 saat	0 (0-7)	145,27	0 (0-13)	140,50	70 (51-79)	185,59
3-4 saat	0 (0-16)	152,68	0 (0-22)	149,12	67 (42-87)	156,68
5-6 saat	0 (0-13)	144,26	0 (0-14)	145,94	65,5 (41-92)	150,13
7 saat ve üzeri	0 (0-33)	162,85	0 (0-33)	164,27	64 (48-86)	138,31
Test istatistiği	3,813		3,618		3,669	
p	0,282		0,306		0,299	

*Aynı gruplar arasında fark yoktur. U: Mann Whitney U, KW: Kruskal Wallis.

Tablo 4: Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet İle İnterneti Kullanma Amacı Arasındaki Korelasyon Analizi*

		Araştırma	Sosyal ağ	İletişim	Oyun	Müzik	Film
Siber zorbalık	r	-0,071	0,075	-0,069	0,132	-0,032	-0,005
	p	0,218	0,196	0,233	0,022	0,584	0,928
Siber mağduriyet	r	0,096	0,028	0,088	0,184	0,088	0,066
	p	0,096	0,630	0,127	0,001	0,128	0,251

*Spearman korelasyonu.

düşünülmüştür. Araştırmada öğrencilerin empatik eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hemşirelik öğrencileri ile yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar sıkça bildirilmektedir (Babur & Özdelikara, 2020; Er Korucu, Çekiç, & Uslu Şahan, 2021; Eren & Gürhan, 2021). Araştırmanın bu sonucu literatür ile uyumludur.

Araştırmada siber zorbalık ile empatik eğilim arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre empatik eğilim arttıkça siber zorbalığın azaldığı söylenebilir. Literatürde bu sonucu destekler nitelikte empatik eğilimin az olmasının siber zorbalık davranışlarını artırdığı bildirilmektedir (Bakioglu & Çapan, 2019; Ceylan & Yalcin, 2017). Donat, Willisch ve Wolgast (2023), yaptıkları araştırmada empatiyi benimseyen öğrencilerin siber zorbalık eylemlerinin azaldığını bildirmiştir. Empatinin, genel olarak saldırgan davranışlardan kaçınmaya yardımcı olabileceği ve toplum yanlısı davranışlar için gerekli olduğu ifade edilmektedir. Öte yandan empatik eğilimin yüksek olmasının, bireylerin saldırganca davranışlarının karşı tarafta yol açabileceği olası zararları tahmin etmelerine fırsat sağladığı için saldırganlığı azalttığı ifade edilmektedir (Peker, Eroğlu & Ada, 2012). Empati, başkalarının duygularının ve bakış açılarının farkında olmayı gerektirir. Ancak sanal ortamlardaki uyarı yetersizliği, yüz, jest ve mimiklerin yeterince izlenememesi ve çoğu zaman farklı kimliklerin kullanılması empati kurmayı güçleştirirken siber zorbalığa zemin hazırlamaktadır. Araştırmanın bu sonucu literatür ile uyumludur.

Siber mağduriyet ile empatik eğilim arasında da negatif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Empatik eğilim arttıkça siber mağduriyetin azaldığı söylenebilir. Literatürde de empatik eğilim ile siber mağduriyetin ters yönde birbirlerini etkilediği ve empatik eğilim düştükçe siber mağduriyetin arttığı bildirilmektedir (Peker vd., 2012; Yardım, 2022). Empatik eğilim ve siber mağduriyet arasında ilişki olmadığı yönünde sonuçlarda bildirilmiştir (Ceylan & Yalcin, 2017; Segura, Estévez, & Estévez, 2020). Bu konudaki mevcut bilimsel literatür çok sınırlıdır, bu araştırmada empatik eğilimin siber zorbalığa maruz kalmaktan koruyan bir durum olduğu söylenebilir. Empatik eğilimi yüksek olan kişiler yakın ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürülebile becerisine sahiptirler. İnsanlarla yakın sosyal ilişkiler kurma ve sürdürmenin ise siber mağduriyeti azalttığı bildirilmektedir (Dilmaç, 2009). Öte yandan empatinin negatif ve pozitif yönlerinin olduğu bilinmektedir (Yılmaz, 2018). Bu doğrultuda empatik eğilim, bireylerin karşısındaki kişilerin negatif ve pozitif hislerini hissedebilme ve anlayabilmelerine olanak tanıyacaktır. Bu durumun olası riskleri öngörmelerine ve kendilerini korumalarına olanak sağladığı düşünülebilir.

Öğrencilerin bazı değişkenlerine göre ölçek puanlarına bakıldığında; siber zorbalık ve siber mağduriyetin cinsiyet değişkeninden etkilendiği ve erkek öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Bu durum erkek öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyeti daha çok deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir. Demircan, Işık, ve Gürhan (2022), çalışmasında bu çalışma sonucuna benzer şekilde siber zorbalığın cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Dursun ve arkadaşları ise cinsiyetin, siber mağduriyete uğrama konusunda önemli bir etken olduğunu bildirmiştir (Dursun

vd., 2020). Shannen, Kim ve Lee, (2021) ise bu sonuçların aksine siber zorbalık ve siber mağduriyetin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini bildirmiştir. Farklı ülkelerden 64 araştırmanın yer aldığı meta analizde araştırmaların %42,2'si cinsiyet değişkenine göre siber zorbalık ve siber mağduriyetin farklılık gösterdiğini bildirirken, %17,2'si cinsiyetlere göre fark olmadığını bildirmiştir. Ayrıca aynı meta analizde kadınlarda siber mağduriyet oranının yüksek olduğu bildirilirken, erkeklerde siber zorbalık durumunun daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Chun vd., 2020). Literatürde bu konuda farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu konu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin cinsiyete ilişkin kültürel ve toplumsal durumlardan etkilenebileceği bildirilmiştir (Demircan vd., 2022; Dursun vd., 2020). Bizim kültürümüzde algılanan toplumsal cinsiyet rolleri, ataerkil toplum yapısının sonuçları etkilediği düşünülmüştür. Bu araştırmada erkeklerde siber zorbalık deneyiminin fazla görülmesi ataerkil toplum yapısı ve toplumda erkeğe atfedilen rollerle ilişkilendirilirken, siber mağduriyetin erkeklerde çok görülmesi ise kadınların siber mağduriyet durumunu gizleme olasılıklarının olabileceği ve siber zorbalıkla paralel olarak erkeklerin siber mağduriyete daha fazla uğramalarının bir sonucu olduğu düşünülmüştür.

Öğrencilerin empatik eğilim puanlarının ise babanın eğitim durumu değişkeninden etkilendiği belirlenmiştir. Buna göre babanın eğitim düzeyinin artması ile beraber empatik eğilimin arttığı belirlenmiştir. Literatürde baba eğitim düzeyinin empatik eğilimi etkilemediğine yönelik sonuçlar bulunmaktadır (Bekmezci, Yurtaş ve Özkan, 2015; Canbulat, Küçükkaragöz, Erdoğan, & Yeşiloğlu, 2015; Cangür, Ateş, Dindar vd., 2020; Yurdakal & Erol, 2016). Araştırmanın bu sonucu literatür ile farklılık göstermektedir. Empatinin farklı alt boyutları bulunmaktadır ve birçok faktörden etkilenmektedir. Empati öğretilebilen ve gözlenebilen bir davranıştır (Karaca vd., 2017). Empatik eğilimin anne, babanın tutumu, mesleği gibi değişkenlerden etkilendiği bildirilmektedir (Yurdakal & Erol, 2016). Avcı, Aydın ve Özbaşaran (2013) hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları çalışmada babanın eğitim düzeyinin empatik eğilim ile ilişkili özgeciliği etkilediğini bildirmiştir. Koç (2016), eğitim gerektiren (hekim, öğretmen, avukat vb.) işleri yapan kişilerde serbest meslek çalışanlarına göre empatik eğilimin yüksek olduğu bildirilmiştir. Babanın eğitim düzeyinin meslek, ekonomik koşullar, çocukların eğitim olanaklarına ulaşım gibi ailesel süreçleri etkilediği bilinmektedir. Dolayısıyla empatik eğilimin, babanın eğitim düzeyinden etkilenme durumunun öğrencilerin yaşam koşulları ve aile içinde gözlemlenen babanın empatik eğilime yönelik davranışları ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada interneti oyun oynamak amaçlı kullanma ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Oyun oynama arttıkça siber zorbalık ve siber mağduriyetin arttığı söylenebilir. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde oyun amaçlı internet kullanımının siber zorbalık ve siber mağduriyeti artırdığı bildirilmektedir (Yardım, 2022). Bir başka araştırmada çok oyunculu oyunlarda kişinin, aşağılanma ve duygusal zarar görme ihtimali nedeniyle kaygı yaşadığı bildirilmiştir (Altınışık, 2021). Peker, Eroğlu ve Ada (2012), yaptıkları çalışmada internette çevrimiçi oyun

oyunmanın siber zorbalık ve siber mağduriyeti artırdığını bildirmiştir. Literatürde internet oyunu oynamanın, siber zorbalık ve siber mağduriyet artırdığına yönelik sonuçlar bulunmaktadır (Bayraktar & Dalmaç Polat, 2016; Bekir, Kuşçi & Bayram Arlı, 2021). Günümüzde internet oyunları rekabeti ve etkileşimi artırabilmek için çevrimiçi platformlarda sıklıkla oynanmaktadır. Oyunun yarattığı rekabet ve stres çoğu zaman saldırgan davranışları da tetiklemektedir. Çevrimiçi ve çok oyunculu oyunlarda oyuncuyu dışlama, oyundan attırma gibi durumlar da görülebilmektedir. Dolayısıyla oyun amaçlı interneti kullanan bireylerde siber zorbalık davranışı görülebileceği gibi başkaları tarafından da siber mağduriyete uğramaları olası bir durumdur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Hemşirelik öğrencilerinin siber zorbalık yapma, siber mağduriyete uğrama durumlarının düşük olduğu, empatik eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Siber zorbalık ve siber mağduriyet ile empatik eğilimin bir birine aksi yönde hareket ettiği belirlenmiştir. Oyun amaçlı interneti kullanan öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yaptıkları ve daha fazla siber mağduriyet yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda; Siber zorbalık yapma ve siber mağduriyete uğramanın önündeki engellerden biri olarak empatik eğilimin artırılarak öğrencilerde empatik becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin müfredat programlarına yerleştirilmesi ya da buna yönelik farkındalık çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ayrıca tüm öğrencilerle beraber özellikle internet ortamını oyun amaçlı kullanan öğrenciler için, siber mağduriyet durumunda izleyecekleri yol haritasını içeren siber güvenlik konularına ilişkin bilgilendirmelerin yapılarak, dijital okur yazarlığın geliştirilmesine yönelik eğitimlerin oryantasyon programı içerisinde ya da müfredat programlarına dahil edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akarsu, Ö., Budak, M. İ., & Okanlı, A. (2022). The relationship of childhood trauma with cyberbullying and cyber victimization among university students. *Archives of Psychiatric Nursing*, 41, 181–187. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.06.004>
- Altınışık, C. (2021). İki farklı türdeki çok oyunculu video oyununda siber zorbalığın kurban üzerine etkisi. *Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*.
- Arıca, O. T., Kinay, H., & Tanrikulu, T. (2012). Siber zorbalık ölçeğinin psikometrik bulguları. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 101–114. <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/view/1023017933>
- Avcı, D., Aydın, D., & Özbaşaran, F. (2013). Hemşirelik öğrencilerinde empati özgeçicilik ilişkisi ve özgeci davranışın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 108–113.
- Babur, S., & Özdelikara, A. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin merhamet düzeyi ve empatik eğilim ilişkisi. *Acibadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 342–349. <https://doi.org/10.31067/0.2020.271>
- Bakioglu, F., & Çapan, B. E. (2019). Moral disengagement and cyber bullying, a mediator role of emphatic tendency. *International Journal of Technoethics*, 10(2), 22–34. <https://doi.org/10.4018/IJ.T.2019070102>

- Bayraktar, S., & Dalmaç Polat, Z. (2016). Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 115–132. <https://doi.org/10.13114/mjh.2016119293>
- Bekir, S., Kuşçi, İ., & Bayram Arlı, N. (2021). Ortaokul öğrencilerinde siber zorbalık/mağduriyetle duygusal zekâ arasındaki ilişkide internet oyun oynama bozukluğunun aracı rolü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 217–238.
- Bekmezci, H., Yurttaş, Ç. B. & Özkan H. (2015). Ebelik bölümü öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi. *Hsp*, 2(1), 46–54.
- Canbulat, T., Küçükkaragöz, H., Erdoğan, F., & Yeşiloğlu, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarında empatik eğilim düzeyi ve geleceğe dönük beklenti. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 175–177. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000145067>
- Cangür, Ş., Ateş, A., Dindar, B., Göksu, B., Çürükoğlu, B., Han, D., Adanur, H., & Elmas, N. (2020). İki farklı fakültede öğrenim gören öğrencilerin empati düzeyleri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 150–163.
- Ceylan, V., & Yalcin, M. (2017). The effect of empathic tendency and various sociodemographic variables on cyber bullying and cyber victimization. III. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, 115–116. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15380.14725>
- Chun, J., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior*, 113, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485>
- Çimke, S., & Cerit, E. (2021). Social media addiction, cyberbullying and cyber victimization of university students. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(5), 499–503. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2021.07.004>
- Demircan, Ü., Işık, M., & Gürhan, N. (2022). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve siber zorbalık arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 596–609.
- Dijital 2023: Global overview report. <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2023/03/Dijital-2023-Global-Overview-Report.pdf> Erişim:28.07.2023
- Dilmaç, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar : Lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1291–1325.
- Donat, M., Willisch, A., & Wolgast, A. (2023). Cyber-bullying among university students: Concurrent relations to belief in a just world and to empathy. *Current Psychology*, 42(10), 7883–7896. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03239-z>
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2); 155-190.
- Dursun, S., Gökçe, A., & Aytaç, S. (2020). Siber Zorbalık: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Inquiry*, 13(2), 465–485. <https://doi.org/10.37093/ijsi.837694>
- Er Korucu, A., Çekiç, Y., & Uslu Şahan, F. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri ve bireyselleştirilmiş bakım algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(4), 370–378. <https://doi.org/10.46483/deuhfed.984305>
- Erbüçer, E. S. (2019). Siber zorbalık ve siber mağduriyetin sosyal uyuma ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 190–222. <https://doi.org/10.9779/pauefd.559831>

- Eren, H. K., & Gürhan, N. (2021). Determination of the relationship between the beliefs of nursing students toward mental illnesses and their empathic tendency levels. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(3), 1034–1040. <https://doi.org/10.1111/ppc.12654>
- Karaca, A., Açıkgöz, F., & Akkuş, D. (2017). Eğitim ile empatik beceri ve empatik eğilim geliştirilebilir mi?: Bir sağlık yüksekokulu örneği. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 118–122.
- Karaca, M., Mutlu, T., & Gencer, G. (2021). Siber mağduriyet: Kavramsal bir çalışma. *Anadolu Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 177–191.
- Koç, M. (2016). Demografik özellikler ile empatik eğilim arasındaki ilişki: Yetişkinler üzerine ampirik bir araştırma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 25–47.
- Mishna, F., Regehr, C., Lacombe-Duncan, A., Daciuk, J., Fearing, G., & Van Wert, M. (2018). Social media, cyber-aggression and student mental health on a university campus. *Journal of Mental Health*, 27(3), 222–229. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437607>
- Peker, A., Eroğlu, Y., & Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 185–206.
- Rodop, Ş., Yıldırım, S., Yıldız, P. D., & Hanif, A. G. (2022). Üniversite Öğrencilerinde Siber Zorbalık: Başa Çıkma Stratejileri, Değer Yönelimleri ve Akademik Başarılarıyla İlişkileri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi* 10(26), 0–2.
- Segura, L., Estévez, J. F., & Estévez, E. (2020). Empathy and emotional intelligence in adolescent cyberaggressors and cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134681>
- Shannen, T., Kim, S. J., & Lee, J. (2021). Empathy, cyberbullying, and cybervictimization among Filipino adolescents. *Child Health Nursing Research*, 27(1), 65–74. <https://doi.org/10.4094/chnr.2021.27.1.65>
- Şimşek, N., Şahin, D., & Evli, M. (2019). Internet addiction, cyberbullying and victimization relationship in adolescents: A sample from Turkey. *Journal of Addictions Nursing*, 30(3), 201–210. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000296>
- Tanrikulu İ & Erdur-baker Ö. (2020): Psychometric properties of a Cyberbullying Inventory for University Students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(1):1-14. DOI: 10.1080/03069885.2020.1775174
- Topcu, E. M., Uğuryol, M., Özgür, G., & Polat, E. (2023). Öğrenci hemşirelerin siber zorbalık durumlarının ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 6(1), 10–17. <https://doi.org/10.54189/hbd.1140587>
- Ünlü, S., Tuna, Y., Özbaş Anbarlı, Z., & Tosunay, D. (2018). Ergenlerde empati ve siber zorbalık-siber mağduriyet ilişkisi:Eskişehir’de özel okul öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(17), 37–58.
- Yardım, T. E. (2022). Çevrimiçi oyun oynayan üniversite öğrencilerinin siber zorbalık/mağduriyet düzeyleri ile empati arasındaki ilişkinin incelenmesi. İçinde İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (2018). Pozitif ve negatif yönelimli bilişsel,duyuşsal ve somatik empati ölçeği: Çocuk ve ergen sürümünün Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Yaşam Becerileri Psikolojisi Dergisi*, 2(4), 319–344. <http://dergipark.gov.tr/ybpd>
- Yurdakal, İ. H., & Erol, A. (2016). Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 1623–1634.

EFL Learners' Use of Metacognitive Writing Strategies in Türkiye: A Descriptive Study*

Türkiye'de Yabancı Dil olarak İngilizce Öğrenenlerin Üst Bilişsel Yazma Stratejileri Kullanımları: Betimsel Bir Çalışma*

Ümran ÜSTÜNBAŞ

ABSTRACT

With a great emphasis on 21st century skills in education, the association between strategies involved in metacognitive awareness and second language learning and teaching has gained importance. To this end, strategy use, also part of metacognitive awareness and commonly associated with high level of language proficiency, has been an interest in second language learning research due to multi-faceted nature of learning a language and improving skills. One of those skills requiring use of cognitive skills and awareness is writing. Thus, this paper presents a mixed-methods study the aim of which is to examine Turkish English as a foreign language learners' metacognitive writing strategy use. The participants were 110 EFL learners at tertiary level with advanced level of proficiency in a Turkish context. In line with explanatory sequential mixed-methods design, the quantitative data were collected through a questionnaire addressing the variables while the qualitative data were collected through semi-structured interviews. The findings indicated that the level of these learners' metacognitive awareness about writing strategy use was high but differed with respect to sub-categories of metacognitive awareness. Based on the findings, the paper suggests several educational implications to promote metacognitive awareness of language learners.

Keywords: Metacognitive awareness, L2 writing, Strategy use, Language proficiency

ÖZ

Eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin ön plana çıkmasıyla birlikte üst bilişsel farkındalık ve ikinci yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde yer alan kavramlar arasındaki ilişki önem kazanmıştır. Bu bağlamda, üst bilişsel farkındalık kapsamında da yer alan ve genellikle üst düzey dil yetkinliğiyle ilişkilendirilen strateji kullanımı, dil öğrenmenin ve dil becerilerinin geliştirilmesinin çok yönlü olmasından dolayı ikinci dil edinimi araştırmalarında ilgi duyulan bir konu olmuştur. Bilişsel becerilerin kullanımını ve farkındalığını gerektiren söz konusu dil becerilerinden biri yazma becerisidir. Buna göre, bu makale, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin üst bilişsel yazma stratejileri kullanımını inceleyen bir karma yöntem çalışmasını sunmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'de bir üniversitede yabancı dil olarak ileri düzeyde İngilizce eğitimi almakta olan 110 öğrencidir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem desenine uygun biçimde tasarlanan bu çalışmanın nicel verisi çalışmanın değişkenleriyle ilgili bir anketin uygulanmasıyla toplanırken, nicel verisi yarı yapılandırılmış

Üstünbaş Ü., (2024). EFL learners' use of metacognitive writing strategies in Türkiye: A descriptive study. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 240-249. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1364465>

*This study was presented at Zonguldak Bülent Ecevit University School of Foreign Languages International Conference SCOFOLA'23 "Challenges and Innovative Solutions in Foreign Language Teaching" on 7-8 September 2023.

*Bu çalışma, 7-8 Eylül 2023 tarihlerinde gerçekleştirilen SCOFOLA'23 "Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Yenilikçi Çözümler" adlı Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Uluslararası Konferansı'nda sunulmuştur.

Ümran ÜSTÜNBAŞ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7382-6220

Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, ELT Department, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Zonguldak, Türkiye
uustunbas@beun.edu.tr

Received/Geliş Tarihi : 21.09.2023

Accepted/Kabul Tarihi : 18.07.2024



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların üst bilişsel yazma stratejileri kullanım düzeylerinin yüksek olduğunu fakat bu düzeylerin kavramın alt bileşenleri kapsamında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgulara dayanarak, bu makalede dil öğrenenlerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik birtakım önerilere yer verilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Üst bilişsel farkındalık; İkinci yabancı dil yazma becerisi, Strateji kullanımı, Dil yetkinliği

INTRODUCTION

Writing is regarded as a complex, demanding and challenging skill for L2 learners (e.g., Mitchell, McMillan & Rabbani, 2019; Sun & Wang, 2020; Sun, Wang, Lambert & Liu, 2021; Teng, Sun & Xu, 2018). To this end, it requires cognitive skills such as planning, problem solving, decision making and evaluating/reflecting to generate ideas, working memory, also communicative skills such as help seeking and asking for feedback (Mitchell et al., 2019) as well as a satisfactory level of linguistic knowledge (e.g., Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, Zumbunn, 2013; Sun et al., 2021). Specifically, academic writing poses challenges to L2 learners, particularly for English as a foreign language (EFL) learners, because of their language proficiency level, limited language input, and exam-oriented language learning experience (Teng & Yue, 2023).

Due to its complex and multi-dimensional nature, L2 writing is commonly associated with psychological concepts such as self-efficacy, motivation, and anxiety, in turn, affecting writing performance (e.g., Kormos, 2012; Papi, 2021; Raooifi & Marooifi, 2017). In this sense, the research on L2 writing has uncovered a positive connection between L2 writing and second language acquisition (SLA) concepts. Among these concepts, metacognition (or metacognitive awareness) defined as being aware of cognitive processes is likely to take the lead as writing entails “applied metacognitive monitoring and control” (Hacker et al., 2009, p. 160), which is entailed in writing strategies. In this sense, Teng, Wang and Zhang (2022) asserted that it is necessary for students to learn writing strategies such as planning, drafting, evaluating, and revising to overcome challenges of writing process.

In the literature, research focusing on the connection between metacognitive awareness and the writing skill in EFL context has explored if writing strategies are used by language learners. Despite being limited, the related research offers findings that highlight a positive relationship between metacognitive strategy use and writing performance (e.g., Ramadhanti & Yanda, 2021; Teng, 2020; Teng & Yue, 2023). Even though much attention has been given to metacognitive awareness in learning, as stated in recent papers, metacognition in L2 writing is underrepresented and scarce, and the studies are dominantly in Chinese context (Sun et al., 2021; Sun, Pan, & Zhan, 2023; Sun & Zhang, 2023). Moreover, there is discrepancy in the findings of existing research on the possible effect of proficiency or the related research focused on writing strategy use in general sense rather than specifically focusing on metacognitive writing strategies in academic writing genres which involve complex cognitive processes. However, regarding the nature of writing and the metacognitive skills, investigating whether language

learners use any metacognitive strategies in writing could contribute to find ways to improve that skill, thus, making it the focus of the current paper. Therefore, this study aims to provide insights into Turkish EFL learners’ metacognitive writing strategies use by involving sub-categories of metacognition and the demographic factor of language proficiency, so the following research question and sub-questions are addressed:

1. Do Turkish EFL learners use metacognitive writing strategies in academic writing?
 - a) To what extent are they aware of their strategy use in the stages of writing (before, while and after writing)?
 - b) Does proficiency level influence their metacognitive writing strategy use?

REVIEW of the LITERATURE

Metacognitive Awareness

One of the concepts related to cognition, metacognitive awareness (or metacognition) is commonly defined as being aware of one’s own thinking processes (e.g., Flavell, 1976; Jaleel & Premachandran, 2016; Schraw, 1998; Song, Loyal & Lond, 2021). In other words, it refers to an awareness about how a person thinks and an ability to reflect upon this awareness. Metacognition has two main components: metacognitive knowledge (declarative, procedural and conditional knowledge) and metacognitive regulation (planning, monitoring and strategy use) (e.g., Akın, Abacı & Çetin, 2007; Efklides, 2008; Flavell, 1987; Schraw & Dennison, 1994). More precisely, while the component of *knowledge* includes knowledge about effective factors on one’s performance (declarative knowledge; knowledge about what), how to perform specific tasks (procedural knowledge; knowledge about how) and when and why to use this knowledge (conditional knowledge; knowledge of when), the component of *regulation* involves cognitive practices to regulate knowledge (Schraw, 1998). According to Livingston (2003), a student’s choice of studying at a library rather than at home because of distractions, and his or her awareness that reading and understanding a science text takes more time than a novel are demonstration of how metacognitive awareness works.

In the related literature, it seems that research on metacognitive awareness tends to set forth findings and implications about the practical component of it: *metacognitive regulation*. To this end, it has been stated that the regulative practices of cognition such as planning and monitoring have directly facilitative effects on learning such as leading to academic achievement (e.g., Anderson, 2012; Efklides, 2002; Isaacson & Fujita, 2006; Narang & Saini, 2013; Schraw & Dennison, 1994; Schraw,

1998; Young & Fry, 2008; Zimmerman, 1990), learner autonomy and motivation (e.g., Sungur & Senler, 2009) and goal setting (e.g., Ridley, Schutz, Glanz & Weinstein, 1992). Furthermore, metacognitively aware learners are suggested to perform better than learners with low level of awareness (e.g., Veenman, Wilhelm & Beishuizen, 2004). With this respect, self-regulated learning and strategy use have been the two most common concepts asserted to result in positive outcomes in learning (e.g., Oxford, 2003; Park & Yun, 2018; Zimmerman, 1990) as metacognitive awareness for strategy use has been indicated to help learners plan their studies, monitor the learning process and evaluate outcomes and effectiveness in the end (Zhang & Qin, 2018). Overall, metacognitive awareness is indicated to affect "...oral communication of information, oral persuasion, oral comprehension, reading comprehension, writing, language acquisition, attention, memory, problem solving, social cognition, and various types of self-control and self-instruction" (Flavell, 1979, p. 906), which are also applicable to L2 learning.

Specific to L2 research, studies have indicated that metacognitive awareness is related to positive learning outcomes (e.g., Jun Zhang, 2001; Negretti, 2012; Pintrich, 2002; Sungur & Senler, 2009). In the same vein, high level of metacognitive awareness (especially metacognitive regulation) has been suggested to play a pivotal role in improving language skills (reading; Pintrich, 2002; Sheorey & Mokhtari, 2001; Urban, Urban & Nietfeld, 2023, listening; Cross, 2010; Cross, & Vandergrift, 2018, and writing; Negretti, 2012; Zhang & Qin, 2018). Among these language skills, writing could be particularly associated with metacognitive awareness as it involves metacognitive processes; planning, monitoring, and evaluating, thus making it the focus of the present research to address metacognitive awareness.

Metacognitive Awareness in L2 Writing

Including cognitive aspects such as working memory, organizing ideas, and revising, writing is regarded as a challenging skill for L2 learners (e.g., Mitchell et al., 2019; Sun & Wang, 2020; Sun et al., 2021; Teng et al., 2018). Therefore, it has features connected to metacognitive awareness. Providing evidence for the connection, for example, Ruan (2014) explored Chinese EFL learners' metacognitive awareness in the writing skill and found out that the participants had high level of metacognitive awareness and used various strategies such as planning and revising in writing, which was found to lead to higher writing test scores in a later study (Sun, Zhang & Carter, 2021).

The connection between metacognitive awareness and the writing skill proposed in the literature raises expectations about positive outcomes in writing. Accordingly, language learners could benefit from using metacognitive writing strategies to achieve writing goals such as writing a well-organized academic paper by planning, drafting and revising (e.g., Ramadhanti & Yanda, 2021; Teng, 2020; Teng & Yue, 2023; Wei, Chen & Adawu, 2014; Zhang & Qin, 2018). For instance, on the positive effect of metacognitive awareness in academic writing, Teng and Yue (2023) stated that it led to higher level of critical think-

ing resulting in better performance in writing tasks. In addition, concerning regulation involved in it, metacognitive awareness is likely to be ascribed to self-regulated learners, and they have been reported to complete writing tasks without problems (e.g., Iwai, 2011; Teng, Qin, & Wang, 2022). To this end, Zhang and Qin (2018) examined if EFL learners in the Chinese context used metacognitive writing strategies, and they revealed that the participants of the study used strategies in each stage of writing (planning before writing, monitoring while writing and evaluating after writing). With respect to planning strategy, there has been research suggesting positive effect of it on fluency and accuracy in L2 writing (Ellis & Yuan, 2004). Similarly, strategies for generating texts and reflecting on that after writing were found to be effective in terms of better writing performance (e.g., De Silva, & Graham, 2015).

Additionally, research on metacognitive awareness in writing has discussed if language proficiency influences that awareness and achievement. For instance, Wei et al. (2014) investigated whether ESL learners with beginner level of language proficiency used metacognitive strategies in writing and concluded that through effective instruction on strategy use, language learners even with low level of language proficiency could perform better at writing tasks. Additionally, Guobing (2015) examined Chinese students' use of writing strategies considering their proficiency, and the analyses suggested no significant effect of writing proficiency. Concurring Guobing (2015), Mutar and Nimehchisalem (2017) probed any possible effects of proficiency on Iraqi students' writing strategy use, and they provided evidence for the fact that proficiency was not a factor leading to difference in strategy use. Providing more recent evidence for the discussion, Fajrina, Everatt and Sadeghi (2021) explored the use of writing strategies by 135 Indonesian EFL learners having different proficiency levels. Concurring the existing research, their study revealed that there was no significant difference in the use of metacognitive writing strategies among the participants.

Specific to sub-scales of metacognitive writing strategies, a limited number of studies have scrutinized how and to what extent L2 learners use planning, monitoring and evaluating strategies. For example, Huang and Zhang (2022) explored any potential effects of process-genre writing instruction on Chinese EFL learners' perceived use of metacognitive writing strategies through an experimental study design. While the findings suggested no significant differences between experimental and control groups in the use of any type of writing strategies, the researchers commented that the participants' perceptions about the use of planning strategies may have stemmed from their overconfidence about the use these strategies. Another assumption was that the participants thought that they used these strategies even if they generated random ideas, which was referred as "knowledge telling" (Bereiter & Scardamalia, 1987 in Huang & Zhang, 2022, p. 13) and generally associated with low level of language proficiency.

Overall, the existing research on L2 learners' metacognitive awareness in writing have presented its unveiling aspects. The studies have commonly focused on the possible impact of lan-

guage proficiency on the use of metacognitive writing strategies. However, the studies were generally conducted in Chinese EFL context, so it is necessary to provide more empirical support for the discussion by conducting research in various contexts. This study seeks to focus on the gap by providing evidence on Turkish EFL learners' metacognitive writing strategies use in relation to their high language proficiency.

THE STUDY

Participants

In order to address the research questions, the data were collected based on purposeful sampling principles. The participants were 110 (73 female, 35 male, 2 prefer not to say) Turkish EFL learners with B2 level of proficiency (CEFR, 2001) who agreed to participate in the study after being explained the procedures and ethical issues at the School of Foreign Languages of a state university in Türkiye. These learners would study at English Language and Literature Department and had a background in learning English at high school. The rationale behind choosing this specific group was that besides the main course, these learners had a separate academic writing course as part of the curriculum and practiced academic writing through various genres particularly essay types through the academic year. They did not take any explicit training on metacognitive strategy use except for the fact that they practiced brainstorming and making an outline as part of their coursework. As a result, it was eligible to search for their perceived metacognitive writing strategy use. Furthermore, one of the research purposes was to examine if language proficiency was a factor influencing strategy use. Since the group was the one with the highest proficiency among available study groups at the school, it was apt to that research purpose.

Study Design

The study was designed as explanatory sequential mixed-methods design (Creswell, 2014). In this research design, quantitative data are collected and analyzed. Then qualitative data are collected to explain the results in detail. The quantitative part was designed as a descriptive study. In this sense, the data were collected through a demographic information questionnaire and a questionnaire on language learners' metacognitive awareness in writing following its reliability analyses. Qualitative data, on the other hand, were collected through semi-structured interviews in which the participants responded open-ended questions about strategy use in writing. The questions addressed whether they used any strategies before writing, while writing and after writing. For instance, one question was "Do you do any planning before starting to write your paragraphs and essays? If yes, what do you do?" (before writing) or another question was "Do you stop writing and check what you have written?" (while writing) Also, "Do you check what you have written before handing in your paper?" was a question focusing on the last component of metacognitive writing strategies (after writing). All the questions addressed the participants' strategy use in each stage of writing.

Data Collection Procedures

Before data collection procedures, ethical issues were handled. Therefore, Ethical Committee of the university where the data were to be collected was applied for approval to conduct the study. Furthermore, the target group of participants were asked to participate in the study through a consent form explaining the ethical issues and procedures of the research.

Having handled ethical issues, the researcher(s), first, collected quantitative data in accordance with appropriate research methods. As a result of rigorous research, *The Questionnaire on Language Learners' Metacognitive Writing Strategies in Multimedia Environments (LLMWSIME)* developed by Zhang and Qin (2018) was found appropriate for the scope of the research since it included basic components of metacognitive awareness in writing and metacognitive writing strategies. To this end, it includes three factors with 6 Likert-scale response option from *Strongly Disagree* to *Strongly Agree*; planning before writing (6 items/strategies), monitoring during writing (12 items/strategies) and evaluating after writing (4 items/strategies), which are commonly suggested to be primary metacognitive writing strategies. Besides confirmatory factor analyses as indicator for validity of the questionnaire, internal reliability tests suggested that each of the sub-scales were obviously reliable in reference to Cronbach's alpha scores above .8 (planning; $\alpha = .91$; monitoring: $\alpha = .94$; evaluating: $\alpha = .88$). Yet, as the scale partly targeted multimedia environments, the items were adapted by only removing those words, so reliability analyses were conducted before the use. Furthermore, the questionnaire was translated into Turkish to make it easier to understand for the students, and in turn, to obtain reliable data. Thus, backward translation procedures were performed. As a result, for the adaptations made, a pilot study was carried out by administering the questionnaire to a sample group consisting of 45 EFL learners as part of reliability analyses. In line with reliability scores of the original questionnaire, it was found out that the questionnaire adapted was also reliable with Cronbach's Alpha scores of .93 for the whole questionnaire and with scores of the sub-scales (planning; $\alpha = .83$; monitoring: $\alpha = .89$; evaluating: $\alpha = .88$).

After the pilot-study and reliability analyses, the questionnaire was administered to the sample. When the missing responses were removed, the data ended up with 110 participants' responses. Subsequently, interviews including questions about the use of metacognitive writing strategies in each stage of writing were held with ten participants who agreed to participate in the qualitative phase of the research.

Data Analyses

In order to analyze quantitative data, statistical tests were performed with Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 20 throughout the process. Thus, reliability analyses and descriptive statistics (mean, standard deviation, frequencies, and percentages) were conducted for sub-scales of the questionnaire. In addition, a content analysis was performed on the qualitative data, and it suggested several codes and themes. For the reliability of qualitative data analyses, the

same procedure was conducted by another researcher who has experience in content analysis. Findings that emerged based on these analyses are as follows:

FINDINGS

EFL Learners' Metacognitive Awareness in Writing

The extent of EFL learners' metacognitive writing strategy use in the stages of writing (before, while and after writing)

Having focused on components of metacognitive awareness in writing, the adapted version of *The Questionnaire on Language Learners' Metacognitive Writing Strategies in Multimedia Environments (LLMWSIME)* (Zhang & Qin, 2018) was used to collect quantitative data through a 6-point Likert-Scale. With respect to the types of strategies used, the analyses revealed that the participants were slightly less aware of strategies before starting to write than while or after writing. Of all the sub-scales, after writing strategies (evaluating) were the most commonly used strategies referring to mean and standard deviation values indicating that the learners were more aware of what strategies they use to check a writing task after completing. See Table 1 for the values.

Table 1: Sub-Scales of Metacognitive Writing Strategies

Sub-scales	Mean
Planning	4.09 (SD=.98)
Monitoring	4.59 (SD=.81)
Evaluating	4.59 (SD=1.16)

As demonstrated in Table 1, even though mean values are close to each other, the sub-scale of planning has a slightly lower

Table 2: Responses for Strategy Use in Planning

Before I started writing...	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
I had a plan in my mind for how I was going to structure each paragraph in my essay. (M=4.73, SD=1.2)	1 (0.9%)	4 (3.6%)	14 (12.7%)	22 (20%)	32 (29.1%)	37 (33.6%)
I made an outline, including a list of the key points of views that I want to include in my essay. (M=3.87, SD=1.27)	4 (3.6%)	11 (10%)	26 (23.6%)	36 (32.7%)	20 (18.2%)	13 (11.8%)
I planned what language features I was going to use in my essay with reference to the writing topic. (M=3.85, SD=1.41)	9 (8.2%)	10 (9.1%)	23 (20.9%)	26 (23.6%)	30 (27.3%)	12 (10.9%)
I thought about the goal I wanted to achieve in my writing (e.g., to use a new word or a new sentence structure I have learned, to avoid a mistake I had made before, or to get a high score, etc.). (M=4.82, SD=1.09)	1 (0.9%)	3 (2.7%)	9 (8.2%)	21 (19.1%)	43 (39.1%)	33 (30%)
I thought about how much time I should spend on each part of the essay. (M=3.74, SD=1.47)	13 (11.8%)	9 (8.2%)	20 (18.2%)	30 (27.3%)	27 (24.5%)	11 (10%)

score indicating that the participants were less aware of strategy use before starting to write. Regarding equal mean values of monitoring and evaluating, it could be indicated that the participants' awareness of strategy use after writing was more considering the variation in the responses, thus, the value of standard deviation. Specifically, the participants' responses to some of the items of the sub-scales are demonstrated in Tables below:

As seen in Table 2, the participants reported to be aware of their strategy use before writing. With respect to the items with the highest score, it emerged that they thought about the purpose of the writing task and had a plan in their mind. Furthermore, when the item with the lowest score was considered, it was found that the participants did not use specific strategies such as making an outline as many as the general ones. Nevertheless, making an outline was part of the coursework, and the participants had explicit instruction on how to make an outline with practice within the scope of academic writing course.

Not only did quantitative data analyses reveal, but also the qualitative data revealed the participants' relatively lower level of metacognitive awareness for strategy use before writing (planning). Indeed, the qualitative data were partially used to support the quantitative data as the number of the participants who provided detailed and explanatory responses was limited. The analyses of the interviews revealed reasons for it. See Table 3 for the codes and themes.

As seen in Table 3, the participants reported several reasons for not using as many strategies in the planning stage as in the other two stages, and most of them attributed it to difficulty in generating ideas. Examples of the related responses could be found below:

Table 3: Analysis of the Interviews

Themes and Codes
Problems in the planning stage (8)
Not making an outline (2)
Difficulty in generating ideas (4)
Time constraint (2)

S3

“When we started to the course, we learned how to make an outline, but instead of making it, I just make a plan in my mind and start writing quickly.”

As demonstrated in this example, the participant reported that despite being taught, he or she did not make an outline. This quote supports the quantitative data revealing that the participants tended not to make an outline if they generated ideas. While both quantitative and qualitative data revealed the participants' less use of metacognitive writing strategies for planning, the interviews put forth reasons for it. One of the reasons reported was difficulty in generating ideas as demonstrated in the following quote:

S7

“I think what I need to improve is to come up with ideas easily as I find it difficult to find a topic to write about or when writing about a topic, I either write longer than the word limit or write simply and shortly. If I want to give any details, my writing piece gets too long, if I do not give details, vice versa...I think I have a problem with my Turkish to organize my ideas.”

As seen in the participant's response, his or her problem was about generating ideas or making an elaborate plan before

writing. He or she did not prefer making an outline, either, which resulted in difficulty in generating ideas.

Another problem reported related to planning stage of writing was time constraint. One of the participants said that he or she failed to complete a writing task in the allocated time. His or her quote is as follows:

S8

“When we started to the course, it was difficult for me to produce long and correct sentences in my paragraphs and I could not finish my papers in the allowed time. It is still a problem for me; one hour is not enough to complete a writing task. I write less than 250 words.”

The participant's response suggested that the problem may have occurred due to lack of planning strategy use. As the participant focused on writing long and correct sentences rather than the basic elements such as content and organization, he or she could not have managed to generate ideas and organize them by planning.

Overall, regarding the participants' responses in the interviews, it emerged that there were problems in generating and organizing ideas in the allocated time. On the other hand, it seems that despite problems reported, they used metacognitive strategies to plan their paragraphs and essays as also emerged in the quantitative data on the first stage of writing (before writing/planning)

The second stage of writing (while writing) was focused on the questionnaire through items about monitoring. In other words, the participants reported about what metacognitive strategies they used while writing academic paragraphs and/or essays. The findings could be found in Table 4.

Table 4: Responses for Strategy Use in Monitoring

When I was writing...	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
I tried to focus my attention on choosing appropriate words and phrases. ($M=4.75$, $SD=1.13$)	2 (1.8%)	1 (0.9%)	12 (10.9%)	25 (22.7%)	37 (33.6%)	33 (30%)
I tried to think about whether the arguments followed the instruction of the essay. ($M=4.97$, $SD=.92$)	0	0	7 (6.4%)	27 (24.5%)	38 (34.5%)	38 (34.5%)
I tried to think about how to connect different parts of my essay (e.g., using transitional words). ($M=4.97$, $SD=1.01$)	0	2 (1.8%)	8 (7.3%)	22 (20%)	37 (33.6%)	41 (37.3%)
I tried to think about how many arguments I should have in the essay. ($M=4.91$, $SD=1.14$)	2 (1.8%)	2 (1.8%)	9 (8.2%)	17 (15.5%)	40 (36.4%)	40 (36.4%)
I tried to seek help from a dictionary if I did not know how to express my own opinions. ($M=4.94$, $SD=1.15$)	2 (1.8%)	1 (0.9%)	10 (9.1%)	20 (18.2%)	32 (29.1%)	45 (40.9%)
I tried to think about what parts my essay should have. ($M=4.9$, $SD=.93$)	1 (0.9%)	0	7 (6.4%)	22 (20%)	50 (45.5%)	30 (27.3%)

As illustrated in Table 4, the participants were aware of their strategy use during writing. The table demonstrates six items with the highest scores in the section. All the items related to monitoring strategies suggested that the participants checked their progress while writing. While the scores were slightly different from each other, the items with the highest scores emerged to be participants' thinking about the number of the paragraphs to write and arguments to include. Besides, all participants interviewed ($N=10$) reported use of metacognitive writing strategies to monitor what they are writing, but they only responded through yes/no answers.

The last stage of writing (after writing) that had the same mean values as monitoring on the questionnaire was evaluating. The strategies related to evaluating were targeted through four items. The findings are shown in Table 5.

As demonstrated in Table 5, the participants were aware of their strategy use after writing. When positive responses for the items are considered, it is seen that values are close to each other as they are based on rereading students' writing products. Thus, it emerged that the participants checked what they had written to complete writing task successfully. All participants in the interviews ($N=10$) responded positively to the target questions through short answers (e.g., "Do you check what you have written before handing in your paper?" Yes, I do, or Yes, I check/reread), which supports the quantitative data.

The influence of proficiency level on Turkish EFL learners' metacognitive writing strategy use

The second sub-question of the current research strived to examine whether language proficiency level affects metacognitive writing strategy use. Since a high level of language proficiency is associated with the use of metacognitive writing strategies, advanced level of language proficiency was centered on. The findings revealed that language proficiency did not necessarily lead to higher amount of metacognitive writing strategy use, which is evidenced by both quantitative and qualitative data collected about the use of planning strategy. Furthermore, it emerged that the participants scored *making an outline* the lowest on the planning sub-scale even though they

were taught how to organize their ideas through making an outline in the course plan explicitly. Moreover, it was reported in the interviews that the participants had difficulty in generating ideas before starting to write. These findings suggested that metacognitive writing strategy use was not inherently associated with a high level of language proficiency.

DISCUSSION

The findings suggested that the participants somehow use metacognitive writing strategies, which is in line with previous research (e.g., De Silva, & Graham, 2015; Ruan, 2014; Wei et al, 2014; Zhang & Qin, 2018). For instance, Ruan (2014) focused on Chinese EFL learners' metacognitive awareness in writing and found out that they used planning, generating texts and revising strategies, which are referred as planning, monitoring and evaluating in the present study. Similarly, Zhang and Qin (2018) examined the use of metacognitive writing strategies with a larger sample in Chinese context and found out that the participants used strategies to achieve writing goals particularly to plan, monitor and evaluate their products, which has been supported by the current research. Therefore, this research provides up-to-date empirical data with a different context (Turkish) supporting existing research.

The findings also present evidence on Turkish EFL learners' metacognitive writing strategies specific to stages of writing (planning, monitoring and evaluating). As for planning strategy, the participants in the interviews reported having used relatively less metacognitive writing strategies, which is in contrary to what Ellis and Yuan (2004) suggested since these researchers especially highlighted significance of planning strategies. Moreover, as also mentioned earlier, the participants of the current research had experience only in planning strategies (brainstorming and making an outline). Thus, it is surprising that they reported less use of strategies in the planning stage of writing, which is in contrast with suggestions on providing instruction on the use of metacognitive strategies (e.g., Al-Jarrah et al., 2018; Chen 2022; Wei et al, 2014). It may have been because the participants had regarded those exercises (brainstorming etc.) as tasks that they needed to complete without

Table 5: Responses for Strategy Use in Evaluating

After I finished writing...	Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
I reread my essay and made sure that the language of my essay was clear. ($M=4.65$, $SD=1.28$)	3 (2.7%)	4 (3.6%)	11 (10%)	29 (26.4%)	26 (23.6%)	37 (33.6%)
I reread my essay and made sure that the organization was easy to follow. ($M=4.6$, $SD=1.25$)	3 (2.7%)	4 (3.6%)	12 (10.9%)	26 (23.6%)	34 (30.9%)	31 (28.2%)
I reread my essay and made sure that I had covered the content fully before I handed it in to my teacher. ($M=4.7$, $SD=1.38$)	5 (4.5%)	4 (3.6%)	10 (9.1%)	22 (20%)	28 (25.5%)	41 (37.3%)
I thought back to how I write, and about what I might do differently to improve my English writing next time. ($M=4.4$, $SD=1.44$)	7 (6.4%)	5 (4.5%)	14 (12.7%)	24 (21.8%)	30 (27.3%)	30 (27.3%)

thinking about the purpose for their being used. It is likely to suggest that instruction alone may not be enough to raise metacognitive awareness of language learners about strategy use in writing. Thus, the type of instruction whether it is explicit or implicit may be a factor leading to difference in the use of metacognitive writing strategies. Additionally, the participants' perceived use of planning strategies may be the result of their overconfidence about generating and organizing ideas randomly without feeling the need to make an outline, which is referred as "knowledge telling" (Bereiter & Scardamalia, 1987 in Huang & Zhang, 2022, p. 13). To this end, the finding about the use of planning strategies supports Huang and Zhang's (2022) assumption for the use of planning strategies.

On the other hand, this assumption is for language learners with low level of proficiency. Yet, language proficiency addressed in the current study was high level of proficiency (advanced). The learners who tended to write randomly were not beginner or elementary level learners, but they were learners with high level of proficiency who engaged in academic writing through paragraph and essay writing, which requires meticulous planning. Thus, this finding about proficiency is contrast with the finding of Huang and Zhang's (2022) study in a sense. However, in general, this finding suggests that language proficiency does not influence metacognitive writing strategy use. Therefore, the study contributes to existing research by supporting previous studies with samples of different proficiency groups (e.g., beginner level; Wei et al, 2014; elementary level; Ruan, 2014).

In sum, the present research aiming to investigate EFL learners' metacognitive awareness in writing presented findings that could help understand an issue considered as crucial to improve L2 writing. To this end, the findings suggest that a high level of language proficiency or explicit teaching on how to use metacognitive writing strategies does not lead to a higher amount of metacognitive writing strategies usage.

CONCLUSION

Considering attached importance to 21st century skills and metacognitive awareness involved in them, this study focuses on metacognitive awareness through strategy use in L2 writing. In the literature, studies present findings on beginner and elementary level language learners' metacognitive awareness in writing (e.g., Ruan, 2014; Wei et al, 2014). Trying to help understanding the notion of proficiency, a higher level of proficiency was involved in the research design. Accordingly, the current paper presents a study examining advanced level EFL learners' metacognitive awareness in writing through strategy use. For this purpose, the study was designed in accordance with explanatory sequential mixed-methods research design. The quantitative data were collected from 110 participants in Turkish context by using a valid and reliable questionnaire that addresses the research purpose whereas qualitative data were collected through interviews. Statistical data analyses suggested that the participants used metacognitive writing strategies in their essays, which was supported by the findings of the interviews. Yet, regarding the extent of their use, it was found

that there were differences in the sub-categories of metacognitive awareness. That is, the participants were found to use more strategies while and after writing (monitoring and evaluating strategies) than before writing (planning). As the aim of the research was to explore whether these learners were metacognitively aware in writing without any intervention, it was conducted in a descriptive manner. Therefore, it could be suggested that instruction on metacognitive awareness and strategy use be part of language education programs as also emphasized in the literature regardless of language proficiency of learners (e.g., Al-Jarrah et al., 2018; Chen 2022; Ramadhanti & Yanda, 2021; Teng, 2020). Explicit guiding on how and why to use metacognitive writing strategies is necessary, and it is highly important that language learners should be presented with rationales for using writing strategies as part of explicit instruction on metacognitive awareness and writing strategies considering that the participants in this study reported less use of strategies in the planning stage of writing despite their in-class practice on them. In addition to instruction, they should be explained the ways and reasons for writing strategy use and provided opportunities for further metacognitive practices. Therefore, writing exercises to generate and organize ideas before writing such as brainstorming and outlining could be promoted in writing classes with the rationale for using them to raise language learners' metacognitive awareness. Furthermore, self-evaluation forms such as checklists for each stage of writing could be shared with language learners. Finally, the importance of metacognitive awareness and metacognitive writing should be highlighted in language teacher education to improve prospective language teachers' thinking and writing skills as well as their 21st century skills, which might be reflected in their future teaching experience.

Limitations of this study are related to its scope and design. To this end, data analyses are restricted to only a specific sample with a certain number of participants. The limited number of the participants in the interviews made it difficult to reach a conclusion. The participants' short answers and/or only yes/no answers hindered analyses of the qualitative data. Furthermore, as it was designed in explanatory sequential mixed methods research, no instruction or focus on proficiency was involved in the scope. Thus, for further research, it is suggested that studies be conducted in various contexts with different proficiency levels, and experimental designs could be involved to analyze any possible effect of instruction on metacognitive writing strategies. For a deeper insight, comparative studies that would explore whether there are similarities or differences between learners with a high and low level of language proficiency in their metacognitive writing strategies usage. Various writing genres and writing tasks may be involved as materials, or they could be associated with the use of metacognitive writing strategies (e.g., thesis writing and metacognitive writing strategies). Moreover, students' papers could be evaluated to relate their scores with different aspects such as to investigate any possible effect of instruction. Finally, monitoring and evaluating strategies could be focus of research since existing research is likely to focus more on planning.

REFERENCES

- Akin, A., Abaci, R., & Cetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Al-Jarrah, T. M., Mansor, N., Rashid, R. A., Bashir, I., & Al-Jarrah, J. M. (2018). EFL students' attitude toward using metacognitive strategies in writing. *English Language Teaching*, 11(10), 162-171.
- Anderson, N. J. (2012). Metacognition: Awareness of language learning. In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 169-187). London: Palgrave Macmillan.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38.
- Chen, A. H. (2022). The effects of writing strategy instruction on EFL learners' writing development. *English Language Teaching*, 15(3), 29-37.
- Council of Europe (CEFR) (2001). *Common European framework of reference for languages learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cross, J. (2010). Raising L2 listeners' metacognitive awareness: A sociocultural theory perspective. *Language Awareness*, 19(4), 281-297.
- Cross, J., & Vandergrift, L. (2018). Metacognitive listening strategies. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-5.
- De Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47-59.
- Efklides, A. (2002). The systemic nature of metacognitive experiences. In P. Chambres, M. Izaute, & P.J. Marescaux, (Eds.), *Metacognition* (pp. 19-34). Boston: Springer.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84.
- Fajrina, D., Everatt, J., & Sadeghi, A. (2021). Writing strategies used by Indonesian EFL students with different English proficiency. *Language Teaching Research Quarterly*, 21, 1-15.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guobing, L. (2015). Investigating the English writing strategies used by Chinese senior high school students. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(4), 844-850.
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York: Routledge.
- Huang, Y., & Zhang, L. J. (2022). Facilitating L2 writers' metacognitive strategy use in argumentative writing using a process-genre approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 1036831.
- Isaacson, R., & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39-55.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150-159.
- Jaleel, S. & Premachandran, P. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172.
- Jun Zhang, L. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390-403.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview. ERIC.
- Mitchell, K. M., McMillan, D. E., & Rabbani, R. (2019). An exploration of writing self-efficacy and writing self-regulatory behaviours in undergraduate writing. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1-25.
- Mutar, Q. M., & Nimehchisalem, V. (2017). The effect of gender and proficiency level on writing strategy use among Iraqi high school students. *Arab World English Journal*, 8(2), 171-182.
- Narang, D., & Saini, S. (2013). Metacognition and academic performance of rural adolescents. *Studies on Home and Community Science*, 7(3), 167-175.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179.
- Oxford, R. I. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41(4), 271-278.
- Papi, M. (2021). The role of motivational and affective factors in L2 writing performance and written corrective feedback processing and use. In R. M. Manchón, & C. Polio (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and writing* (pp. 152-165). New York: Routledge.
- Park, S., & Yun, H. (2018). The influence of motivational regulation strategies on online students' behavioral, emotional, and cognitive engagement. *American Journal of Distance Education*, 32(1), 43-56.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Ramadhanti, D. & Yanda, P. (2021). Students' metacognitive awareness and its impact on writing skill. *International Journal of Language Education*, 5(3), 193-206.
- Raooft, S. & Marooft, Y. (2017) Relationships among motivation (self-efficacy and task value), strategy use and performance in L2 writing. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 35(3), 299-310.

- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., & Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 293-306.
- Ruan, Z. (2014). Metacognitive awareness of EFL student writers in a Chinese ELT context. *Language Awareness*, 23(1-2), 76-91.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113-125.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Song, J. H., Loyal, S., & Lond, B. (2021). Metacognitive awareness scale, domain specific (MCAS-DS): Assessing metacognitive awareness during raven's progressive matrices. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14.
- Sungur, S., & Senler, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 45-62.
- Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90, 1-17.
- Sun, T., Wang, C., Lambert, R. G., & Liu, L. (2021). Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*, 53, 1-14.
- Sun, Q., Pan, H., & Zhan, J. (2023). Untangling the relationship between English as a foreign language learners' metacognitive experiences and writing proficiency: A mixed-methods approach. *System*, 117, 103100.
- Sun, Q., Zhang, L. J., & Carter, S. (2021). Investigating students' metacognitive experiences: Insights from the English as a foreign language learners' writing metacognitive experiences questionnaire (EFLWMEQ). *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15.
- Sun, Q., Zhang, L.J. (2023). Examining the effects of English as a foreign language student-writers' metacognitive experiences on their writing performance. *Current Psychology*, 42, 23743-23758.
- Teng, F. (2020). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14, 436-450.
- Teng, L. S., Sun, P. P., & Xu, L. (2018). Conceptualizing writing self-efficacy in English as a foreign language contexts: Scale validation through structural equation modeling. *TESOL Quarterly*, 52(4), 911-942.
- Teng, M. F., Qin, C., & Wang, C. (2022). Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign language context. *Metacognition and Learning*, 17(1), 167-190.
- Teng, M. F., Wang, C., & Zhang, L. J. (2022). Assessing self-regulatory writing strategies and their predictive effects on young EFL learners' writing performance. *Assessing Writing*, 51, 100573.
- Teng, M.F., Yue, M. (2023). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*, 18, 237-260.
- Urban, M., Urban, K. & Nietfeld, J.L. (2023). The effect of a distributed metacognitive strategy intervention on reading comprehension. *Metacognition and Learning*, 18, 405-424.
- Veenman, M. V., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14(1), 89-109.
- Wei, J., Chen, J. C. & Adawu, A. (2014). Teaching ESL beginners metacognitive writing strategies through multimedia software. *The CATESOL Journal*, 26(1), 60-75.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Zhang, L. J., & Qin, T. L. (2018). Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments. In Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 157-178). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Türkiye’de Uluslararası Ticaret Lisansüstü Programlarının Metin Madenciliği ile Analizi

Analysis of International Trade Graduate Programs in Türkiye with Text-Mining

Abdullah Arif KUMRAL, Adem ÜZÜMCÜ

ÖZ

Lisansüstü programlarda yer alan dersler, bilimsel yayın ve çalışmalar gibi akademik bilgi birikimi ile akademik alanın gelişim ve evrimini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı, metin madenciliği analiz yöntemi ile Türkiye’deki 40 üniversitenin Uluslararası Ticaret Lisansüstü Programında yer alan derslere ilişkin kelime ve kelime gruplarının tematik ve görsel analizinin yapılmasıdır. Araştırmada, QDA Miner ve Wordstat programları kullanılarak zorunlu ve seçmeli ders türleri bakımından metin madenciliği uygulaması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; (32) Genel Ders Teması, (21) Ders Portföyü Teması ve (12) Ana Ders Teması elde edilmiştir. Türkiye’de Uluslararası Ticaret disiplininin tüm boyutlarını ortaya koyan genel ders temalarına ilişkin 32 ders konu grubu ve diğer tematik gruplar incelendiğinde uygulamalı derslere kıyasla teorik boyutun görece yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. 12 UTLÜP Ana Ders Teması; Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti, Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası, Lojistikte Güvenlik ve Risk Yönetimi, Uluslararası Ekonomi ve Küreselleşme, Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi, Uluslararası Marka Yönetimi ve Uluslararası Ticaret, Uluslararası Ticaret ve Taşımacılık Yöntemleri, Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular, Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği, Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri olarak saptanmıştır. Bu temalar incelendiğinde Türkiye’de lisansüstü programların ağırlıklı olarak, sırasıyla iktisat, lojistik, işletme, uluslararası ticaret ve pazarlama disiplinleri etkisi altında şekillendiği görülmektedir. Araştırma kapsamında finansman, istatistik ve lojistik hukuku gibi derslerin frekansının, diğer derslere oranla oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile Türkiye’de ilk defa Uluslararası Ticaret lisans ve lisansüstü programların uygulanmaya başlamasından günümüze kadar olan yaklaşık 20 yıllık dönemde bilimsel alanın akademik ve entelektüel birikim haritası ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak; çalışmanın bilim politikasının geliştirilmesi ve uluslararası ticaret akademik alanının durumunun ortaya çıkarılması bakımından araştırmacı ve akademisyenler ile bilim politikası ile ilgili karar mekanizmalarında yer alan üniversite ve kurumlara yol göstereceği öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uluslararası ticaret, Lisansüstü eğitim programları, Metin madenciliği, Bilimmetri

Kumral A.A., & Üzümcü A., (2024). Türkiye’de uluslararası ticaret lisansüstü programlarının metin madenciliği ile analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(2), 250-264. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1368506>

Abdullah Arif KUMRAL (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0084-9405

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uluslararası Ticaret ve Finansman Doktora Programı, Ankara, Türkiye
Ankara Hacı Bayram Veli University, Institute of Graduate Programs, International Trade and Finance Doctorate Programme, Ankara, Türkiye
abdullah.kumral@ogr.hbv.edu.tr

Adem ÜZÜMCÜ

ORCID ID: 0000-0002-8699-053X

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Finansman Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye
Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of International Trade and Finance, Ankara, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 29.09.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 24.05.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0
Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

ABSTRACT

The courses in graduate programs reveal the development and evolution of the academic field with academic knowledge such as scientific publications and studies. The aim of this study is to conduct a thematic and visual analysis of words and phrases related to the courses in the International Trade Graduate Program of 40 universities in Turkey by using text mining analysis method. In the research, text mining application was carried out in terms of compulsory and elective course types using QDA Miner and Wordstat programs. As a result of the analysis, 32 General Course Themes, 21 Course Portfolio Themes and 12 Main Course Themes were obtained. When the 32 course subject groups and other thematic groups related to the general course themes that reveal all dimensions of the international trade discipline in Turkey are analyzed, it is seen that the theoretical dimension has a relatively high proportion compared to the applied courses. 12 Main Course Themes extracted are as follows: Logistics and Supply Chain Management, International Economics and World Trade, International Trade Theory and Policy, Security and Risk Management in Logistics, International Economics and Globalization, International Energy Strategies and Economics, International Brand Management and International Trade, International Trade and Transportation Methods, Current Issues in International Trade, Economic Integrations and the European Union, Foreign Trade and Customs Procedures. When these themes are analyzed, it is seen that graduate programs in Turkey are predominantly shaped under the influence of economics, logistics, business administration, international trade and marketing disciplines, respectively. Within the scope of the research, the frequency of courses such as finance, statistics and logistics law was found to be quite low compared to other courses. With the findings of the research, the academic and intellectual accumulation map of the scientific field has been revealed in the period of approximately 20 years since the first International Trade undergraduate and graduate programs started to be implemented in Turkey. As a result, it is concluded that the study will guide researchers and academics as well as universities and institutions involved in the decision-making mechanisms related to science policy in terms of developing science policy and unveiling the current state of the academic field of international trade.

Keywords: International Trade, Post-Graduate Programs, Text-Mining, Scientometrics

GİRİŞ

Bireylerin motivasyon ve davranışları, uluslararası ve ulusal iktisadi ilişkilerde aynı olduğu için uluslararası iktisat alanı da diğer iktisat dalları gibi temel iktisadi analiz yöntemlerini kullanmaktadır. Uluslararası ticaret ve yatırımlar farklı bağımsız ülkelerde gerçekleştiği için uluslararası iktisat yeni ve farklı konuları içermektedir. Uluslararası iktisat, günümüzde olduğu kadar hiçbir zaman önemli olmamıştır (Krugman vd., 2017).

Dış Ticaretin önemi, bir ülkedeki makro ve mikro ekonomik göstergeler üzerindeki baskın etkisinden kaynaklanmaktadır. İhracatın ve ithalatın gayrisafı millî hasılaya ve millî gelire oranı gibi dış ticaret seviyesini belirten istatistikler, ülke ekonomilerinin durumunu göstermek bakımından kritik veriler olarak görülmektedir. Günümüz dünyasında makroekonomik performans bakımından ideal dengeye ulaşılması, Dış ticaretin iç ve dış boyutlarının her ikisinin birlikte başarıyla yönetilmesiyle sağlanmaktadır. Bu nedenle uluslararası ticaret, şirketleri, sektörleri ve genel iktisadi yapıyı derinden etkileyebilmektedir. Bir ülkenin dış ticaret düzeyi, ekonomik kalkınma ve refahının göstergesi olarak da değerlendirilmektedir. (Utkulu ve Aydemir,2008).

Bu açıdan bakıldığında uluslararası ticaretin ülke ekonomilerindeki kritik rolü, tüm boyutlarıyla uluslararası ticaretin bir disiplin olarak incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Uluslararası Politik Ekonomi bilim dalının yapı taşlarından biri olan uluslararası ticaret, özellikle 20'inci yüzyılın son çeyreğinden itibaren yenilikçi, özgürlükçü politikaların uygulanmaya başlaması ve küreselleşmenin artmasının da etkisiyle çok daha önemli hâle gelmiştir. En temel iktisadi bağlarıyla ticaret ve üretim kavramlarının politik etkilerinin ve ayrıca bu faaliyetle-

rin uluslararası boyutlarının da göz önünde bulundurulmaya başlaması, uluslararası ticaretin daha ciddi bir şekilde incelenmesini gerekli kılmıştır (Balcı ve Göcen, 2017).

İnternet ve bilgisayar teknolojisindeki gelişmelere paralel olarak elektronik ticaret büyük ölçüde artmıştır. 2000'li yıllara yaklaşırken, uluslararası pazarlar, küresel rekabet, küresel değer zinciri, küresel tedarik zinciri gibi kavramların oluşması ile internet, uluslararası ticarete anahtar rolüne sahip olmuştur. Bu gelişmeler çerçevesinde, diğer disiplinlerden farklı ve kendine özgü karakteristikleri olan bir disiplin olarak uluslararası ticaret, bağımsız akademik inceleme ve araştırma konusu olmuştur.

Uluslararası ticaret araştırmaları; ticaret teorisi, uluslararası ticarete ilişkin ampirik çalışmalar ve dış ticaret politikaları olmak üzere üç genel alana ayrılmaktadır (Kara, 2019).

Bir sosyal bilim olan "Uluslararası İktisat"ın ülkeler arası iktisadi gelişmelerin sebeplerini araştırın bölümüne, "Uluslararası Ticaret Teorisi" adı verilmektedir. Uluslararası Ticaret Teorisi'nin doğuşu uluslararası ticaretin ilk kez bilimsel bir yöntemle incelenmesi Adam Smith'in 1776'da yayımlanan ünlü eseri "Ulusların Zenginliği" ile başlamaktadır. Bu çalışma, aynı zamanda klasik iktisat ekolünün de başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Yaklaşık iki buçuk asırlık tarihsel geçmişi olan uluslararası iktisat, Adam Smith'ten sonra pozitif bir bilim kimliği kazanmıştır (Seyidoğlu,2018).

Küreselleşen dünyada ülkelerin gelirlerinin artırılması, değer zincirlerinin oluşturulması ile üretim-dağıtım imkânları ile arz-talep optimizasyonunun sağlanması ve sonuç olarak üretilen refahın paylaşılması bakımından uluslararası ticaret önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Ülkelerin üretim artışı, dış ticaret artışı ve dolayısıyla dünya ticaret hacminin artışına sebep olmaktadır. Bu durum, mal-hizmet-sermaye üçgeninde dış ticaretin yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Uluslararası ticarete ilişkin ampirik çalışmalar yardımıyla ülkelerin dış ticaretten maksimum faydayı sağlamaları amacıyla çok-hacimli, çok boyutlu ve çok eksenli uluslararası ticaret ilişkilerini düzenleyebilmek, problem sahalarını ortadan kaldırmak, iş yapma kolaylıkları sağlayabilmek adına yeni teknik, usul ve politikalar ile stratejiler geliştirilmektedir (Tommbay, 2014).

Dış ticaret politikaları, uluslararası işlemlerin gerçekleştiği çevreyi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen devlet uygulamaları ile ilgilidir. Dış ticaret politikaları, ekonomik ve yasal boyutları oluşturan anlaşmalar ve koordinasyon kurumları aracılığıyla şekillenmektedir (Kara, 2019).

Akademik bir disiplin olarak uluslararası ticaretin evrilmesi sürecinde Türkiye’de Uluslararası Ticaret eğitimi de önem kazanmış ve konu ile ilgili örgün eğitim faaliyetlerine başlanmıştır. Türkiye’de lisans programları yaklaşık 20 yıllık, yüksek lisans programları 10-12 yıllık ve doktora programları 5-6 yıllık uygulama geçmişine sahiptir. Geçen bu sürenin interdisipliner bir alan olarak Uluslararası Ticaret alanının değerlendirilmesinde yeterli bir zaman dilimi olduğu düşünülmektedir. Küresel çapta ve ülke düzeyinde önemi her geçen gün artan uluslararası ticaret disiplininin Türkiye açısından mevcut durumunun belirlenmesi, bu süre zarfında programların gelişim ve evriminin ortaya çıkarılması disiplininin sağlıklı bir zeminde gelişimi ve alanın kendi evrensel sınırları içerisinde ilerlemesi bakımından stratejik değere sahiptir.

YÖK verilerine göre, Türkiye’de Uluslararası Ticaret lisans ve lisansüstü programları, Uluslararası Ticaret ve Lojistik, Uluslararası Ticaret ve Finansman gibi birbirine oldukça yakın isimlerle adlandırılmaktadır. Bu programlarda, uluslararası ticaret alanının dış ticaretle ilgili kendi temel ders konuları bulunmakla birlikte, lojistik, finansman, muhasebe, işletme, pazarlama, iktisat, lojistik hukuku, yönetim-organizasyon ve istatistik vb. bilimsel alanları ile ilgili dersler bulunmaktadır. Uluslararası Ticaret disiplini, bu kadar farklı disiplinin etki alanında yer alan bir bilimsel alan olduğundan eğitim programlarının analiz edilerek değerlendirilmesi, iyi uygulama örneklerinin yaygınlaşmasının son derece yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Uluslararası Ticaret eğitim programlarındaki öğretim üyesi profili de program derslerinin kendi doğal ve akademik alanı içerisinde gelişimini etkilemektedir. Üniversiteler, kendi öğretim üyelerinin uzmanlık alanları doğrultusunda dersler açabilmektedir. Bu durum da uluslararası ticaret alanının kendi dinamikleri içerisinde ilerlemesine engel olmakta ve zincirleme olarak alanla ilgili çalışmaları etkilemektedir. 10.04.2024 tarihinde, Türkiye’de TRDİZİN akademik veri tabanında, “Uluslararası Ticaret” terimi ile yapılan aramada (boolean search) sadece 1981 makaleye ulaşılmaktadır. TRDİZİN’de gelişmiş arama özelliği ile başlıkta, “Uluslararası Ticaret” terimi ile arama yapıldığında, sadece 51 makale sonucu listelenmektedir. Uluslararası Ticaretle ilgili Türkçe alanyazınında yaklaşık 20 yıllık bir geçmişe sahip olan bir akademik alanla ilgili olarak daha fazla yayın olması gerektiği değerlendirilmektedir.

Türkiye’de Uluslararası Ticaretle ilgili birçok bölüm bulunmasına rağmen üniversitelerin himaye ve koordinesinde, bilimsel alanın gelişimini, eğitim programlarının değerlendirilmesine ve iyi uygulama örneklerinin yaygınlaşmasına imkân sağlayacak olan belirli bir periyotta düzenlenen bir kongre bulunmamaktadır. Bu durumun, Türkiye’de Uluslararası Ticaret bilimsel alanının gelişimi bakımından önemli bir sorun olduğu değerlendirilmektedir.

Türkiye’de Uluslararası Ticaret ile ilgili akademik kitaplarda da benzer şekilde farklı içerikler görülmektedir. Alanla ilgili sınırlar sorunu kitaplarda da kendini göstermektedir. Örneğin önemli ve gelişen bir konu olmasına rağmen “Rekabet İstihbaratı” konusuna çok az sayıda kitapta yer verilmiştir.

Çınar (2019), tarafından yapılan yayımlanmamış tez çalışmasında “ulusal literatürde uluslararası ticaret alanında yapılmış bir içerik analizi çalışmasının görülmemesi sebebiyle bu çalışmayla alandaki önemli bir eksiğin kapatılacağı düşünülmektedir” tespiti yer almaktadır. Söz konusu tez çalışması Web of Science veri tabanı üzerinden elde edilen sonuçların analizine ilişkin olup Türkiye’ye yönelik analizin indekslerde taranan makale ve yayın sayısının çok az olması (%0,1) nedeniyle sınırlı olduğu ve bu nedenle Uluslararası Ticaret disiplininin Türkiye’de durumunu ortaya çıkarabilecek bir araştırmaya ihtiyaç olduğu ortaya konulmuştur. Atan (2020) tarafından, metin madenciliğinin imkân ve önemi ile ilgili olarak da; “akademisyenler araştırmacının zaman ve imkânlarına göre sınırlı tutulan bibliyometrik çalışmalarını metin madenciliği yöntemlerini kullanarak çok daha fazla akademik materyale yöneltebilirler” tespiti yapılmıştır.

Büyük veri (big data), veri analitiği ve veri madenciliği yaklaşımları, son 20 yıldır dünyada ve Türkiye’de çok farklı disiplin ve alanlarda yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Metin Madenciliği yöntemi ile farklı bilimsel alanlarda gerçekleştirilen birçok araştırma bulunmakla birlikte, bu araştırmayla benzer analizlerin gerçekleştirildiği 2015-2023 yıllarına ait bazı araştırmalar şöyledir: Yan vd. (2015); Chen vd. (2016); Topallı ve Ivanaj (2016); Khasseh vd. (2017); Leung vd. (2017); Chen vd. (2017); Yao ve Zhang (2018); Li vd. (2019); Carracedo vd. (2021); Kurt (2022); Türkmen Barutçu ve Aktaş (2022); Çullu ve Okursoy (2022); Büyükeke vd. (2022); Irmak ve Satı (2022); Audrin ve Audrin (2022); Çelik ve Zeren (2022); Gürcan ve Çağiltay (2023); Artsın vd. (2023); Ranjbari vd. (2023); He vd. (2023); CheshmehSohrabi ve Mashhadi (2023); Gürsakar vd.(2023).

Metin madenciliği yöntemine dayanan bu metin madenciliği çalışmasının, disiplinler arası bir alan olan uluslararası ticaret lisansüstü eğitiminin tematik yoğunlaşmalarını belirtmesi, bilimsel alanının gelişimini göstermesi ve elde edilen sonuçlar ile Türkiye’de programların geliştirilmesine ve dünyadaki diğer örneklerle karşılaştırılmasına imkân sağlayabileceği öngörülmektedir.

Literatürde, farklı bilim dallarında ve çeşitli konularda yazılan araştırma makaleleri ve yayımlandığı dergileri, yazarları ve anahtar kelimeleri inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak akademik veri tabanlarında yapılan araştırmada, Uluslararası Ticaretle ilgili yerli ve yabancı alanyazınında ders programları üzerinde yapılan metin madenciliği çalışmasına rastlanmamış-

tır. Alanyazınında bir yöntemin yeni bir araştırma alanına uygulanarak araştırma yöntemlerinin etkinliğinin artırılmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Bu çalışma ile yeni ve gelişen bir interdisipliner alan olarak Uluslararası Ticaret bilim dalında doktora ve yüksek lisans eğitim programları incelenerek programların mevcut durumları ve sınırlarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışma, yukarıda belirtilen durumları ve uluslararası ticaret alanının üniversitelerde lisansüstü düzeyde gelişimini ortaya koymak ve bu sayede çok sınırlı olan literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada, Türkiye’de Uluslararası Ticaret Lisansüstü Programlarında (UTLÜP) yer alan derslere ilişkin temaların ortaya çıkarılarak uluslararası ticaret eğitiminin en çok irdelenen boyutlarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Uluslararası ticaret lisansüstü eğitim programlarının mevcut durumunun belirlenerek programların geliştirilmesine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Araştırmada uluslararası ticaret doktora ve yüksek lisans eğitim programlarına ilişkin zorunlu ve seçmeli dersler, metin madenciliği yöntemi ile analiz edilmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazınında, uluslararası ticaretle ilgili ders programlarında yer alan dersler üzerinden gerçekleştirilen bir akademik çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada metin madenciliği analiz yöntemi ilk defa ders programları üzerinde gerçekleştirilmiş olup, Türkiye’deki UTLÜP ders programlarında yer alan ders konu gruplarına ilişkin kelime ve kelime gruplarının tematik ve görsel analizi ile haritalandırılması yapılmıştır.

Çalışmada belirtilen amaçlar kapsamında, giriş bölümünde, araştırmanın kavramsal çerçevesi ile konuya ilişkin literatür özetlenmektedir. İkinci bölümde, kullanılan araştırma yöntemi, metin madenciliği bağlamında tanımlanmaktadır. Üçüncü bölümde, Türkiye’de uluslararası ticaret lisansüstü programlarının metin madenciliği analizi sonucunda elde edilen bulgular, üç aşamalı olarak incelenmektedir. Dördüncü bölümde, sonuç ve değerlendirmeler ile araştırmanın bulguları tartışılmakta ve önerilere yer verilmektedir.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Genel

Araştırmanın yöntemi metin madenciliği olup analizler, görsel haritalama yöntemleriyle pekiştirilmiştir. Lisansüstü program derslerine yönelik veriler, üniversitelerin açık kaynak resmi internet siteleri üzerinden elde edilmiştir. Toplanan verileri analize uygun hâle getirmek için dersler, zorunlu ve seçmeli dersler olarak sınıflandırılmış ve veriler bu şekilde kodlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde, üniversitelerin resmi internet siteleri ve internet veri tabanında bulunabilen ikincil veriler kullanılmıştır.

Veriler, bir veri tabanı yönetim programında kaydedilmiş ve sonrasında QDA Miner programına aktarılmıştır. Veriler, kaydedildikten sonra uluslararası ticaret alanı ile diğer sosyal bilim alanlarında ortak biçimde yer alan Seminer, Uzmanlık Alanı gibi dersler veri setinden ayıklanmıştır.

Araştırma kapsamında; 2020 yılı itibarıyla; Uluslararası Ticaret Lisansüstü Eğitim Programı bulunan üniversitelere ilişkin, 13

doktora ve 27 yüksek lisans olmak üzere toplam 40 lisansüstü program incelenmiştir. Aynı zaman diliminde, açık kaynaklardan elde edilen verilerde; Türkiye’de 15’i doktora programı ve 32’si yüksek lisans programı (tezli ve tezsiz yüksek lisans programları büyük oranda aynı derslerden oluştuğundan, tek program kabul edilmiştir) olmak üzere, toplam 47 uluslararası ticaret lisansüstü programına (N) rastlanılmıştır. Bazı programların ders verilerine ulaşılamadığından kapsam dışı bırakılmıştır. Bu veriler ışığında örneklem büyüklüğü, araştırma evreninin % 85’ini oluşturmaktadır. Buna göre % 95 güven düzeyinde, 40 (n) olan örneklem büyüklüğünün, istatistikî açıdan yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 27 program kamu üniversiteleri (incelenen üniversitelerin % 67’si), 13 program ise özel üniversiteler (incelenen üniversitelerin % 33’ü) tarafından yürütülmektedir. UTLÜP program türü itibarıyla ağırlıklara göre, doktora programlarının %33, yüksek lisans programlarının %67’lik orana sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, evren araştırma sorunsalı çerçevesinde kümelerle ayrılır. Bu kümelerden araştırmaya en uygun olduğu değerlendirilen küme, örneklem olarak belirlenir (Şahin,2011). Olasılığa bağlı olmayan amaçlı örneklemede araştırmacı kendi kişisel gözlemleri çerçevesinde araştırma problemine uygun olduğunu değerlendirdiği durum, gözlem ya da denekleri örnekleme dâhil etmektedir (Gürbüz ve Şahin,2014).

Bilimsel araştırma yöntemlerinin öğrenilmesi ve bilimsel etik konusu/dersi lisansüstü eğitimin ana zeminini oluşturmaktadır. Bilimsel bilginin gelişme süreci, bilim felsefesi, araştırma süreci, analiz yöntemleri gibi konular öğrenilmeden bir alanda uzmanlaşmanın ve bağımsız bir araştırma gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği dersi Uluslararası Ticaret alanına ilişkin spesifik konular içerisinde olmamasına rağmen analize dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarında da görüleceği üzere çalışmada bu konu, önemi nedeniyle analiz kapsamına alınmış, fakat nihai analizde kapsam dışı bırakılmıştır.

“UTLÜP içinde dersler birden çok “ve” bağlacıyla bağlanan kelime gruplarından oluşmaktadır. “ve” kelimesi analiz dışına çıkarıldığında anlam ve bütünlük bozulduğundan bazı analizlerde “ve” kelimesi başta ya da sonda çıkmıştır. Bu durum her ne kadar bir sınırlılık olarak görülse de verilerde ve sonuçlarda manipülasyon yapılmadığının bir göstergesidir.

Bu araştırmada verilerin analizi QDA Miner ve Wordstat nitel veri analiz programının QDA Miner 5 ve Wordstat 8 versiyonlarının birlikte kullanıldığı tam fonksiyonlu deneme sürümü kullanılmıştır (<https://provalisresearch.com>). Araştırmada, analiz öncesi 28 kelime aşırı düşük sıklığa sahip olmaları nedeniyle analize dâhil edilmemiştir. Genellenebilir sonuçlar elde edebilmek için 3’ten az frekansa sahip ders konu grupları analiz dışı bırakılmıştır. Bu sayede elde edilen bulgular daha geçerli hâle getirilmiştir. Gerçekleştirilen farklı analizlerle elde edilen bulguların kontrol ve karşılaştırılması sağlanmış olup, sonuçlar önemli oranda geçerlik ve güvenilirliğe işaret etmektedir.

Metin Madenciliği ve Araştırmada Gerçekleştirilen Analizler

Metin madenciliği; veri madenciliği, makine öğrenmesi, doğal dil işleme süreçleri, bilgi çağırma ve bilgi yönetimi gibi yöntemleri kullanarak büyük veriler içerisinde bilginin elde edilmesi problemini çözmeye çalışan bir araştırma alanıdır. Metin madenciliği, toplanan dokümanların ön işleme süreçlerini (metin kategorizasyonu, bilgi çıkarımı, kavram çıkarımı), dağılım analizi, kümelenme ve trend analizi ile bağlantı kuralları gibi bazı sunum yöntemleri ile görselleştirmeyi içermektedir (Feldman & Sanger,2007).

Metin madenciliği, metinsel veriden spesifik bilgiyi elde etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Metin madenciliğinin temelinde; metin indeksleme, metin kodlama ve metinsel benzerlikler konuları yer almaktadır. Bununla birlikte metin sınıflandıma, metin kümeleme, metin özetleme, metin farklılaştırma ve taksonomi oluşturma gibi konuları incelemektedir. (Jo, 2019).

İlk uygulamaları 1980'lerin ortalarında başlamış olsa da, son 10 yılda teknolojiye meydana gelen gelişmeler nedeniyle, metin madenciliği önemli bir ilerleme kaydetmiştir. İngiltere ve İtalya'da Metin Madenciliği Araştırma Merkezi kurulmuştur. Epidemiyolojiden, iktisat ve eğitime kadar birçok uygulamalı bilim alanlarında, ayrıca pazar avantajı ve tüketici davranışlarının anlaşılması ve yeni ürünlerin geliştirilmesi bakımından işletme alanındaki araştırmalarda metin madenciliği kullanılmaktadır. Metin madenciliği yöntemleri, akademik araştırmalar kadar piyasa odaklı kullanıcılar tarafından kullanılmaktadır (Zanini & Dhawan,2015).

UTLÜP içinde yer alan ders isimlerini belirten kelime grupları, metin madenciliği literatüründe yer alan anahtar kelimeler olarak değerlendirilerek analizler gerçekleştirilmiş ve Türkiye'de Uluslararası Ticaret lisansüstü eğitiminde durum tespiti yapılmış hedeflenmiştir. Araştırma altı aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Derslere ilişkin verilerin toplanması ve nitel veri analizine uygun hâle getirilmesi
2. Nitel veri analizi öncesi süreç ve işlemler

3. Birinci aşama veri analizi (Konu Çıkarımı Analizi, Kelime Bulutu, Ders Konu Grupları Frekans Dağılımı)
4. İkinci aşama veri analizi (Dendogram, Stratejik Diyagram)
5. Üçüncü aşama veri analizi (Kelime Grupları Analizi, Ders Konu Grupları Nihai Frekans Analizi, Uluslararası Ticaret Lisansüstü Dersler Nihai Kelime Bulutu)
6. Bulguların değerlendirilmesi ve çıkarımlar

Veri analizi QDA Miner WORDSTAT programlarında farklı yöntemlerle 3 aşamada gerçekleştirilmiş, birinci aşamada 32 ders konu grubu, ikinci aşamada 21 ders konu grubu üçüncü ve son aşamada 12 ders konu grubu elde edilmiştir. Her üç aşamada elde edilen bulguların birbirini destekleyici ve doğrulayıcı nitelikte olduğu görülmüştür ki, bu durum da araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlamaktadır.

Program üzerinde yapılan analizler şunlardır: Frekans-Case Sonuç Matrisi, Kelime Grupları (Phrases) Sıklık Dağılımı, Kelime Bulutu, Dendogram (Kümeleme Analizi), Bağlantı Analizi (Link Analysis), Stratejik Diyagram ve Diğer Analizler.

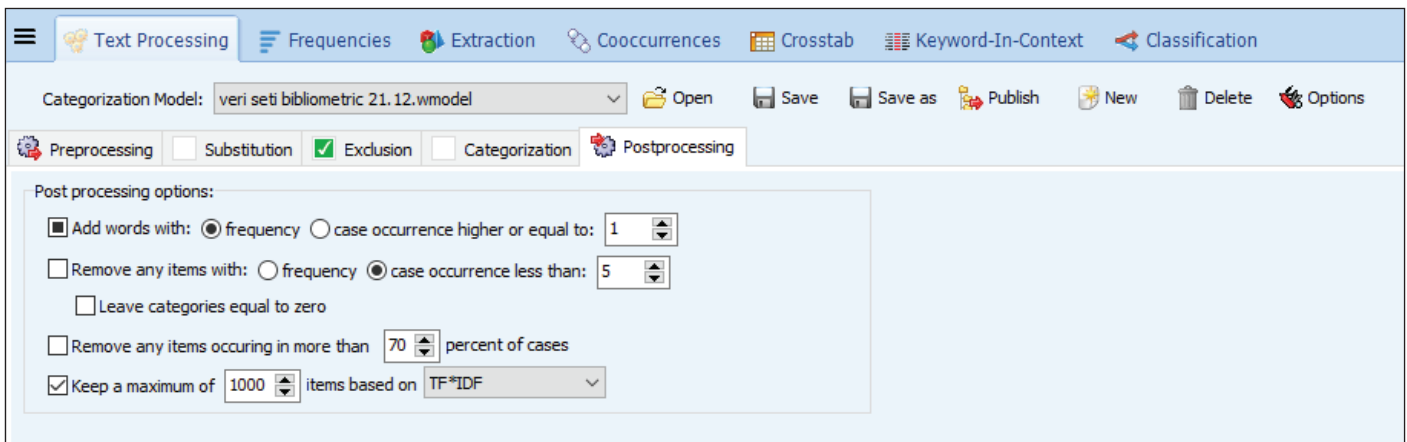
TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI TİCARET LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARININ METİN MADENCİLİĞİ İLE ANALİZİ, BULGULAR VE TARTIŞMA

Demografik Analiz ve Metin Madenciliği Analizi Öncesi Süreçler

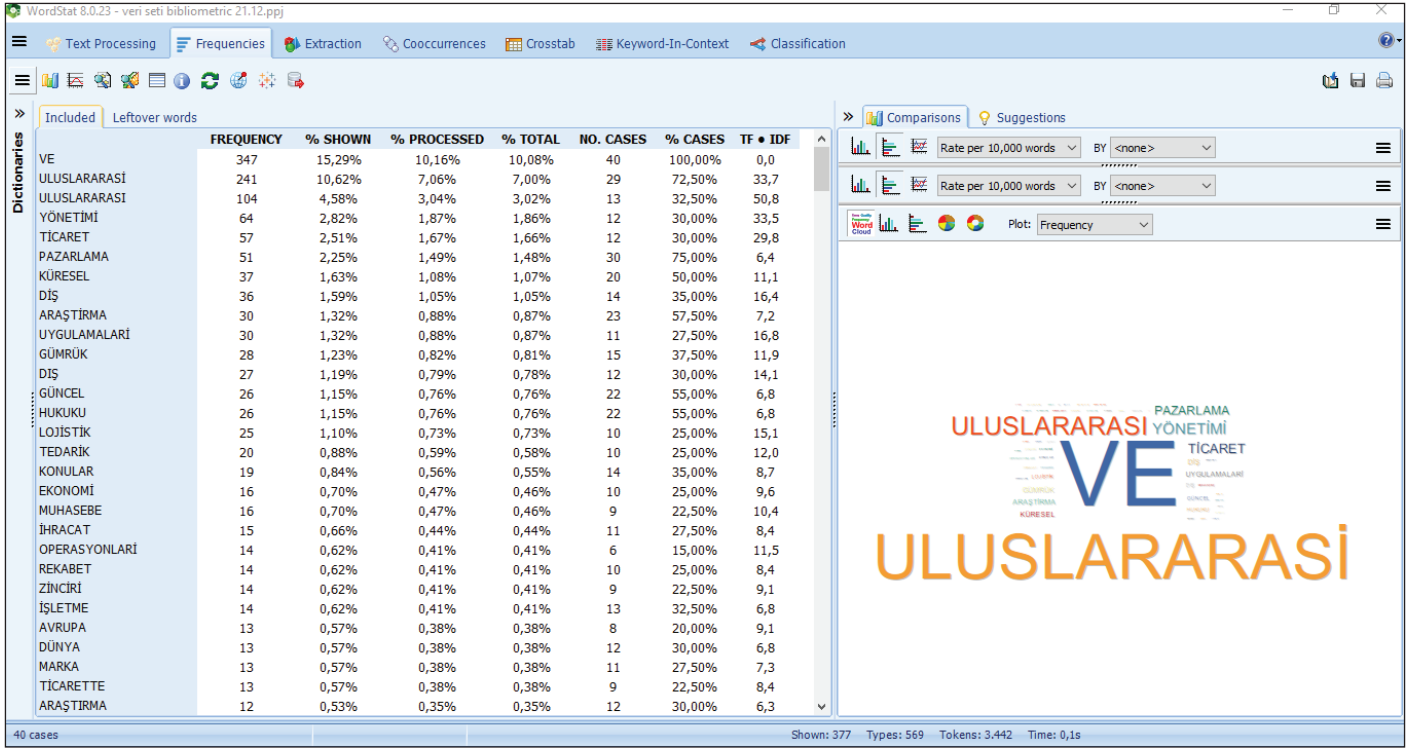
QDA Miner programına excell veri dosyası aktarılarak ppj uzantılı nitel veri analiz proje dosyası oluşturulmuştur. Sonraki adımda analiz parametreleri olarak ders programları seçilerek Wordstat 8.0.23 Programı aracılığıyla metin madenciliği analizi gerçekleştirilmiştir.

Analiz öncesi Textprocessing menüsünde preprocessing ve postprocessing menülerinde gerekli opsiyonlar seçilerek, veri giriş işlemleri yapılmış, konuya ilişkin ekran görüntüleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Analiz öncesi kelime-işleme (Word-processing) parametreleri girişi yapıldıktan sonra analiz öncesi işlem ve süreçler kapsamında Frequencies menüsünde analiz gerçekleştirilmiş ve nitel



Şekil 1: Veri ön işleme süreci istatistiksel değerler ekran görüntüsü.



Şekil 2: Kelime frekans analizi sonuçları.

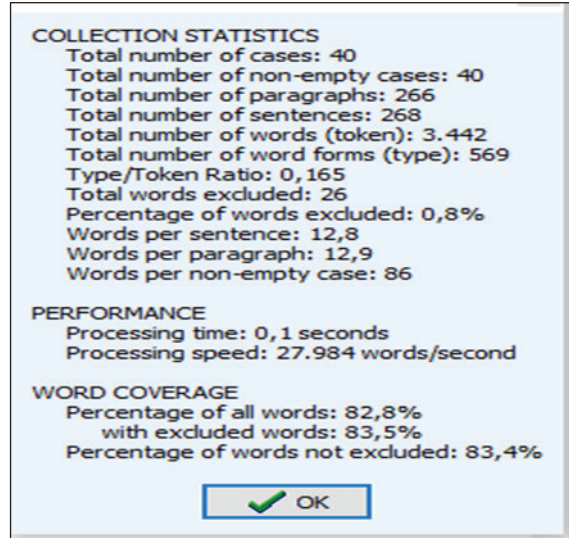
veri analizine dâhil edilen (included) ve çıkarılan (leftover) kelimeler görüntülenmiş ve analizden güvenilir bir şekilde yapılması için kelime kontrolleri yapılmış ve analize devam edilmiştir. Bu aşamaya ilişkin ekran görüntüleri aşağıda Şekil 2’de verilmiştir. Sonraki aşamalarda aşağıdaki şekilde görülen ikinci ve üçüncü sıradaki kelimeler birleştirilip, phrase analizi ile analiz tekrarlanmıştır. Ayrıca aynı kelimenin farklı yazılışları analiz öncesi ön işlemede birleştirilmiştir.

Veri analiz sürecine ilişkin log kaydı ekran görüntüsünün yer aldığı Şekil 3’te görüldüğü üzere analizde; UTLÜP içinde yer alan ders adlarına yönelik 40 grupta (case), 569 farklı tipten oluşan 3442 kelime analiz edilmiştir. 26 kelime frekans düşüklüğü nedeniyle analiz dışı bırakılmış ve mekânsal analiz yapılmayacağından üniversite adları analize dâhil edilmemiştir. Bu itibarla; veri dosyasındaki kelimelerin analizden çıkarılanlarla birlikte toplam kelimelerin %83,5’i analiz edilmiştir.

Metin Madenciliği Analizi Birinci Aşama

Birinci aşamada; kelime grupları (phrases) ana menüsünde minimum frekans 3, extraction settings menüsünde en az kelime 4 (min word) en fazla kelime (max.word) 7 olarak parametre girişi yapılarak search ikonu vasıtasıyla extraction (çıkarma) analizi gerçekleştirildiğinde Tablo 1’de gösterilen sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 1’de gerçekleştirilen analiz aracılığıyla en yüksek frekansa sahip ve veri setinde en çok tekrarlanan 32 derse (konu grubuna) ilişkin bulgular gösterilmektedir. Tedarik Zinciri Yönetimi; 15 sıklık değeri, 13 durum değeri, % 32.50 oranında durum yüzdesi ve 7,3 TF.IDF değeri ile UTLÜP içinde en fazla ağırlığı



Şekil 3: Veri analizi sürecine dair log kaydı ekran görüntüsü.

bulunan ders durumundadır. TF-IDF (term frequency–inverse document frequency), kelimenin ya da kelime gruplarının bulunduğu belgeyi ne kadar temsil ettiğini gösteren bir sayısal birim değer olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2020). Case değeri ise aynı gözleme ilişkin tekrarlanan durum olarak tanımlanmaktadır. Farklı isimlerdeki dersler lojistik ve tedarik zinciri yönetimi, tedarik zinciri yönetimi ve lojistik gibi kümülatif bir hesaplama yapıldığında ise 28 sıklık değeri, 25 case değeri, % 62.50 oranında kümülatif durum yüzdesi değeri hesaplanmak-

Tablo 1: Konu Çıkarımı Analiz Sonuçları (Topic Extraction)

	Frequency	No. Cases	% Cases	Length	TF • IDF
Tedarik Zinciri Yönetimi	15	13	%32,50	4	7,3
Bilimsel Araştırma Teknikleri	9	8	%20,00	4	6,3
Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi	9	8	%20,00	5	6,3
Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti	7	6	%15,00	5	5,8
Uluslararası Ticaret ve Lojistik	6	4	%10,00	4	6
Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği	5	4	%10,00	6	5
Tedarik Zinciri Yönetimi ve Lojistik	4	4	%10,00	5	4
Uluslararası Ticaret Teorisi Ve Politikası	4	4	%10,00	5	4
Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği	3	3	%7,50	5	3,4
Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik	3	3	%7,50	5	3,4
Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik	3	3	%7,50	5	3,4
Dış Ticaret Mevzuatı	3	2	%5,00	4	3,9
Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri	3	2	%5,00	5	3,9
Dış Ticaret İşlemleri	3	3	%7,50	4	3,4
Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği	3	2	%5,00	5	3,9
Ekonomik Gelişmeler ve Küreselleşme	3	3	%7,50	4	3,4
Gümrük Mevzuatı ve Uygulamaları	3	2	%5,00	4	3,9
Gümrük ve Serbest Bölge	3	3	%7,50	4	3,4
Girişimcilik ve Yenilik Yönetimi	3	3	%7,50	4	3,4
Lojistik Planlama ve Modelleme Teknikleri	3	3	%7,50	5	3,4
Lojistikte Dış Kaynak Kullanımı	3	3	%7,50	4	3,4
Lojistikte Güvenlik ve Risk Yönetimi	3	3	%7,50	5	3,4
Sermaye Piyasası ve Borsa	3	2	%5,00	4	3,9
Sermaye Piyasası ve Yatırım	3	2	%5,00	4	3,9
Taşımacılık Sistemleri ve Teknolojileri	3	3	%7,50	4	3,4
Tedarik Zinciri Bilgi Sistemleri	3	3	%7,50	4	3,4
Ticarette Bilgi Sistemleri Yönetimi	3	3	%7,50	4	3,4
Uluslararası Ekonomi ve Küreselleşme Tarihi	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Marka Yönetimi ve Uluslararası Ticaret	3	3	%7,50	6	3,4
Uluslararası Tedarik Zinciri Yönetimi	3	3	%7,50	4	3,4
Uluslararası Ticaret ve Lojistik	3	3	%7,50	4	3,4
Uluslararası Ticaret ve Taşımacılık Yöntemleri	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Ticarette Güncel Konular	3	3	%7,50	4	3,4
Uluslararası İşletmelerde Stratejik Yönetim	3	3	%7,50	4	3,4
İhracat ve İthalat Yönetimi	3	3	%7,50	4	3,4

tadır. Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin farklı isimlerdeki diğer derslerle birlikte kümülatif analizi yapıldığında 23 sıklık değeri, 21 case değeri, %52.50 oranında kümülatif case yüzdesi değeri hesaplanmaktadır.

Bu iki ana konuyla birlikte; Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti, Uluslararası Ticaret ve Lojistik, Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası, Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri, Ekonomik Geliş-

meler ve Küreselleşme, Gümrük ve Serbest Bölge, Sermaye Piyasası ve Yatırım, Uluslararası Ekonomi ve Küreselleşme, Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular ders konu grupları en yüksek frekansa sahip konulardır. Konular incelendiğinde teorik derslerin ağırlıkta olduğu ihracat-ithalat, gümrük işlemleri, girişimcilik gibi uygulamaya yönelik konuların görece daha düşük ağırlığa sahip olduğu görülmektedir.

Dış Ticaret Mevzuatı, Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği, Girişimcilik ve Yenilik Yönetimi, Lojistik Planlama ve Modelleme Teknikleri, Lojistikte Dış Kaynak Kullanımı, Lojistikte Güvenlik ve Risk Yönetimi, Taşımacılık sistemleri ve Teknolojileri, Tedarik Zinciri Bilgi sistemleri, Ticarete Bilgi Sistemleri Yönetimi, Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi, Uluslararası Marka Yönetimi ve Uluslararası Ticaret, Uluslararası İşletmelerde Stratejik Yönetim, İhracat ve İthalat Yönetimi konularının da her ne kadar görece daha düşük frekansa sahip olsa da UTLÜP dersleri içerisinde önemli bir oran teşkil ettikleri değerlendirilmektedir.

Birinci aşamada elde edilen ders konu gruplarına ilişkin temalar UTLÜP genel ders temaları olarak sınıflandırılmıştır. Uluslararası ticaretin etkileşim içerisinde olduğu lojistik ve tedarik zinciri yönetimi başta olmak üzere tüm alanlarla ilgili konular farklı frekanslarda da olsa genel ders temaları içerisinde önemli bir yer teşkil etmektedir.

Genel ders temaları olarak nitelendirilen 32 ders konu grubuna yönelik bulguları çapraz kontrol ve teyit etmek, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla aşağıda Şekil 4'te görülen kelime bulutu analizi gerçekleştirilmiştir.

Ortak kelime analizinin en önemli parametrelerinden biri olan merkezilik değerlendirmesi, "kelime bulutu analizi" aracılığıyla sağlanmaktadır. Kelime bulutu analiziyle ilgili sonuçlar aşağıya çıkarılmıştır. Kelime bulutu adlandırılan ve kelime sıklık analizine dayanan bir görsel haritalama yöntemi olan kelime bulutu analizinde sık tekrarlanan dersler daha büyük ve merkeze en yakın gösterime sahip olup, görece daha düşük sıklıklara sahip dersler merkezden daha uzakta ve daha küçük görsel boyut görünümüne sahiptir.

Kelime bulutu haritasında görüldüğü gibi; Tedarik Zinciri Yönetimi, Bilimsel Araştırma Teknikleri, Uluslararası Ticaret ve Lojistik, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti, Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası, Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği, Ekonomik Gelişmeler ve Küreselleşme, Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri ve Sermaye Piyasası ve Yatırım ders konu gruplarının UTLÜP içinde en çok irdelenen temalar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Extraction (çıkartım) menüsünde comparison (karşılaştırma) sekmesinde settings (ayarlar) bölümünde parametre girişleri yapıldıktan sonra yapılan analiz sonucunda elde edilen ders konu grupları frekans dağılımı sütun grafiği de Şekil 5'te gösterilmektedir.

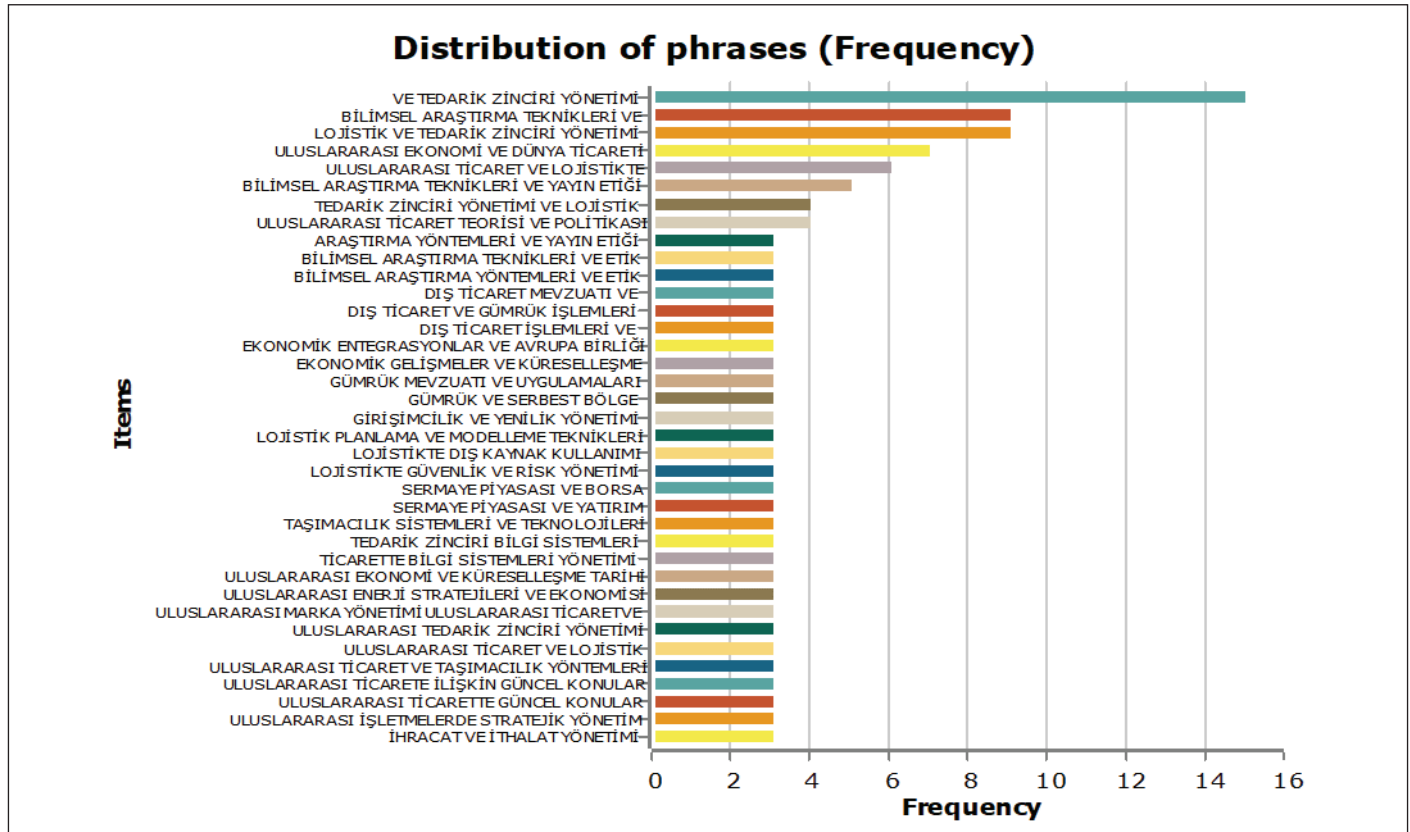
Türkiye'deki 40 üniversitenin UTLÜP içinde en çok yer bulan 37 ders konu grubunun karşılaştırmalı dağılımları grafikte görülmektedir. Tedarik Zinciri Yönetimi, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti, Uluslararası Ticaret ve Lojistik, Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası ile Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği ders konu gruplarının ana temalar olduğu ve konu bazında önemli oranda ağırlığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer ders konu gruplarının aynı frekans ve yüzde ile UTLÜP içinde yer alması disiplinler arası bilim dalı olmasına rağmen Türkiye'de Uluslararası Ticaret Lisansüstü eğitiminin önemli oranda standartlaşmasının sağlandığına işaret ettiği söylenebilmektedir.

Metin Madenciliği Analizi İkinci Aşama

İkinci aşamada, birinci aşamada elde edilen 32 ders konu grubu üzerinde cooccurrences (tekrarlı oluşum) menüsünde options sekmesinde parametre girişleri yapıldıktan sonra Dendogram bölümünde yapılan analiz sonucunda, elde edilen ders konu



Şekil 4: Genel ders temaları kelime bulutu.



Şekil 5: Ders konu grupları frekans dağılımı grafiği.

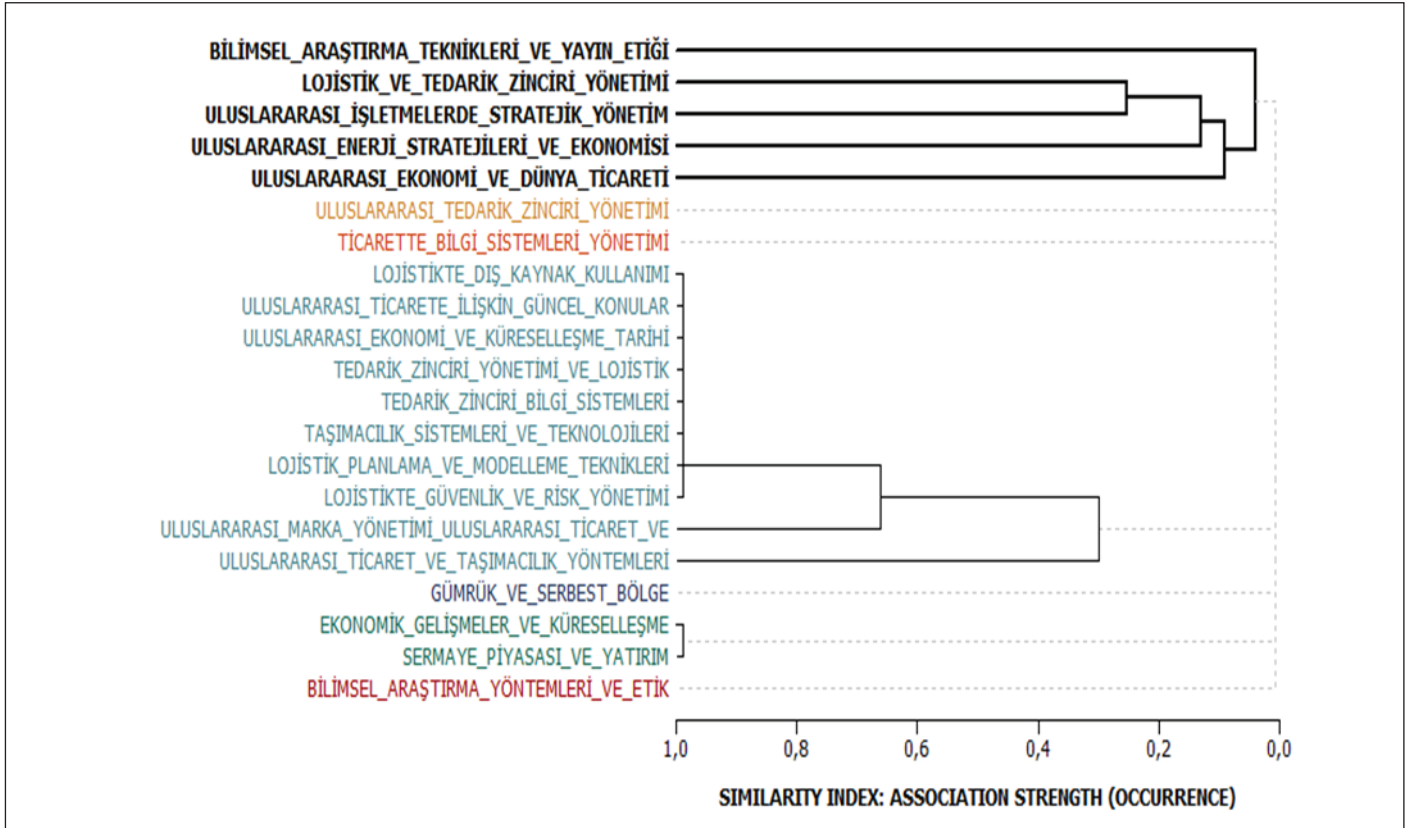
grupları kümeleme ağaç grafiği (Dendogram) oluşturulmuştur. Ortak kelime analizinin en önemli parametrelerinden yoğunluk karakteristiğini ortaya çıkarmak amacıyla bu analiz gerçekleştirilmiş ve elde edilen dendogram grafiği Şekil 6'da gösterilmiştir.

3442 kelime ve 569 tip (type) oluşan ders konu gruplarının benzerlik endeksine göre gruplandırılması analizi sonucunda tematik açıdan 21 ders konu grubundan oluşan 7 küme (cluster) elde edilmiştir. Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği, Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi, Uluslararası İşletmelerde Stratejik Yönetim, Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti ders konu grupları 1. kümeyi oluşturmaktadır. Birinci küme uluslararası ticaretin yönetim (işletme) ve iktisat boyutlarını ifade etmektedir. İkinci küme olarak elde edilen uluslararası tedarik zinciri yönetimi bulgusu, uluslararası ticaretin değer zinciri boyutunu ortaya koymaktadır. Üçüncü küme olarak elde edilen Ticarete Bilgi Sistemleri Yönetimi bulgusu, Endüstri 4.0 olarak adlandırılan dördüncü sanayi devriminin itici gücü ve uluslararası ticaretin katalizörü teknoloji boyutunu içermektedir. 10 alt boyuttan oluşan dördüncü küme uluslararası ticareti sınırlar ötesine taşıyan ve refahın, verimliliğin paylaşılmasını sağlayan lojistik boyutunu ifade etmektedir. Beşinci küme uluslararası ticaretin operasyonel fonksiyonu olan gümrük, ihracat ve ithalat işlemlerini kapsayan dış ticaret işlemleri boyutunu oluşturmaktadır. Ekonomik Gelişmeler ve Küreselleşme, Sermaye Piyasası ve Yatırım ders konu gruplarından oluşan altıncı küme Uluslararası

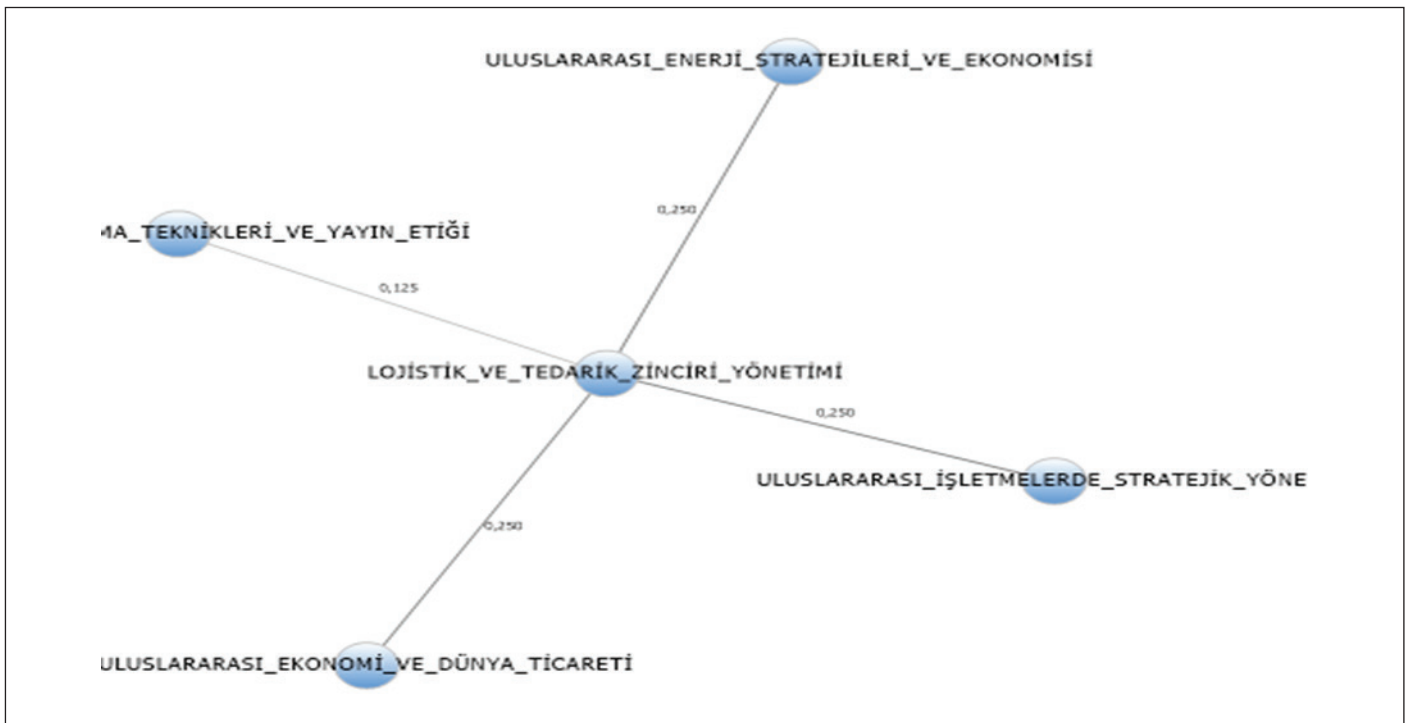
Ticaretin finans boyutunu oluşturmaktadır. Yedinci küme her disiplin ve bilimsel alan için geçerli olan ve uluslararası ticaret alanı açısından da önemli bir parametre olan araştırma ve etik boyutlarını ifade etmektedir.

Kümeleme analizi sonucu elde edilen 21 ders konu grubu üzerinde cooccurrences (tekrarlı oluşum) menüsünde parametre girişleri yapıldıktan sonra bağlantı analizi (link analysis) bölümünde yapılan analiz sonucu elde edilen stratejik diyagram grafiği bulguları da Şekil 7'de gösterilmektedir.

İlişki analizinde 21 ders konu grubuna ilişkin beş parametre elde edilmiş olup bunlar; Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi, Uluslararası İşletmelerde Stratejik Yönetim, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti ve Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi ile Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği'dir. Merkezde uluslararası ticaretin küresel değer zinciri boyutunu oluşturan Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi bulunmaktadır. Bu konunun Uluslararası İşletmelerde Stratejik Yönetim, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti ve Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi ders konu grupları ile 0,250 ilişki katsayısı değerine sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği ders konu grubu önemine binaen analize dâhil edildiğinden ve 40 analiz biriminin tamamında tekrar ettiğinden 0,125 oranında ilişki katsayısı hesaplanmış ve bu şekilde analize dâhil edilmiştir.



Şekil 6: Ders konu grupları kümeleme dendrogram grafiği.



Şekil 7: Ders konu grupları stratejik diyagram.

Veri analizinin ikinci aşamasında 21 ders konu grubu UTLÜP ders konuları portföy temaları olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca araştırmaya yönelik ayrıntılı değerlendirme ve net sonuçlar elde edebilmek amacıyla bu aşamada gerçekleştirilen Dendogram, Mapping ve Link Analizi sonucunda 7 küme ve stratejik öneme sahip beş ders konu grubu belirlenmiştir. Birinci ve ikinci aşamada elde edilen bulguların birbirini teyit ettiği ve sonuçların araştırma amacına yönelik tutarlık ve bütünsellik ifade ettiği görülmektedir.

Metin Madenciliği Analizi Üçüncü Aşama

Üçüncü aşamada; UTLÜP içinde yer alan konulara yönelik net ve spesifik sonuçlar elde etmek amacıyla Wordstat programı ile kelime gruplarının belli başlıklar altında nasıl toplandığı izlenmiştir. Burada kısıtlar; en az 5 kelime en fazla 7 kelimeden oluşan gruplar üzerine olmuştur. Kelimelerin kullanım sıklığı en az 3 olacak şekilde veri girişi yapıldıktan sonra extraction menüsünde kelime grup analizi arama analizi gerçekleştirildiğinde Tablo 2'deki sonuçlar elde edilmiştir.

Üçüncü aşama analizinin birinci fazında; Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti, Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği, Tedarik Zinciri Yönetimi ve Lojistik, Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası, Uluslararası Marka Yönetimi ve Uluslararası Ticaret, Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik, Uluslararası Ekonomi ve Küreselleşme, Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi, Lojistikte Güvenlik ve Risk Yönetimi, Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği, Lojistik Planlama ve Modelleme Teknikleri, Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular, Uluslararası Ticaret ve Taşımacılık Yöntemleri, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik, Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği, Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri konuları olmak üzere 17 ders konu grubu elde edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına

bakıldığında Lojistik ve Tedarik Zinciri, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ders konu gruplarının birden fazla şekilde farklı kelime ve isimlerle bulgularda yer aldığı görülmektedir.

Üçüncü aşama analizinin ikinci fazında daha belirgin ve spesifik sonuçlar elde etmek amacıyla konunun frekansını yükselten ama aynı konuyla ilgili ders konu gruplarını işaret eden bulgular, extraction (çıkarma) menüsünde listeden çıkarma (to exclusion list) işlemi ile çıkarılarak analizinin belirginleştirilmesi sağlanmış ve extraction (çıkarma) menüsünde kelime grup analizi (phrases) gerçekleştirildiğinde Tablo 3'te belirtilen sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo'da görüldüğü üzere üçüncü aşamada elde edilen 12 ders konu grubu; UTLÜP ana ders temaları olarak nitelendirilmiş ve üç aşamalı analiz sonucu, Türkiye'deki üniversitelerde UTLÜP içindeki çekirdek ders konuları ortaya çıkarılmıştır. UTLÜP içindeki ana ders temaları; Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi, Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti, Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası, Lojistikte Güvenlik ve Risk Yönetimi, Uluslararası Ekonomi ve Küreselleşme, Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi, Uluslararası Marka Yönetimi ve Uluslararası Ticaret, Uluslararası Ticaret ve Taşımacılık Yöntemleri, Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular, Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği, Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri'dir. Tabloda ayrıca Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi, Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti, Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası ders konu gruplarının en yüksek frekans, case ve TF.IDF değerine sahip oldukları görülmektedir.

Veri analizinin üçüncü aşamasının üçüncü ve son fazında zorunlu ve genel bir ders olması itibarıyla Araştırma Teknikleri ve

Tablo 2: Kelime Grup Analizi

	Frequency	No. Cases	% Cases	Length	TF • IDF
Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi	9	8	%20,00	5	6,3
Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti	7	6	%15,00	5	5,8
Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği	5	4	%10,00	6	5
Tedarik Zinciri Yönetimi ve Lojistik	4	4	%10,00	5	4
Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası	4	4	%10,00	5	4
Uluslararası Marka Yönetimi ve Uluslararası Ticaret	3	3	%7,50	6	3,4
Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Ekonomi ve Küreselleşme Tarihi	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi	3	3	%7,50	5	3,4
Lojistikte Güvenlik ve Risk Yönetimi	3	3	%7,50	5	3,4
Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği	3	3	%7,50	5	3,4
Lojistik Planlama ve Modelleme Teknikleri	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Ticaret ve Taşımacılık Yöntemleri	3	3	%7,50	5	3,4
Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik	3	3	%7,50	5	3,4
Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği	3	2	%5,00	5	3,9
Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri	3	2	%5,00	5	3,9

Tablo 3: Ders konu grupları nihai frekans analizi

	Frequency	No. Cases	% Cases	Length	TF • IDF
Lojistik Ve Tedarik Zinciri Yönetimi	9	8	%20,00	5	6,3
Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği	8	7	%17,50	5	6,1
Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti	7	6	%15,00	5	5,8
Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası	4	4	%10,00	5	4
Lojistikte Güvenlik ve Risk Yönetimi	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Ekonomi ve Küreselleşme	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Marka Yönetimi ve Uluslararası Ticaret	3	3	%7,50	6	3,4
Uluslararası Ticaret ve Taşımacılık Yöntemleri	3	3	%7,50	5	3,4
Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular	3	3	%7,50	5	3,4
Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği	3	2	%5,00	5	3,9
Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri	3	2	%5,00	5	3,9

**Şekil 8:** Uluslararası ticaret lisansüstü dersler nihai kelime bulutu.

Yayın Etiği analiz dışı bırakılarak kelime bulutu analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar, Şekil 8'de sunulmuştur.

Kelime bulutu haritasında görüldüğü gibi; sırasıyla Tedarik Zinciri Yönetimi, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti merkezilik bakımından birinci sırada, Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası, Uluslararası Ekonomi ve Küreselleşme Tarihi ikinci sırada, Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi ile Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular üçüncü sırada yer almaktadır. Belirtilen bu ders konu gruplarının, UTLÜP müfredatları içinde en çok irdelenen temalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Lojistikte Güvenlik ve Risk Yönetimi, Uluslararası Marka Yönetimi ve Uluslararası Ticaret, Uluslararası Ticaret ve Taşımacılık Yöntemleri, Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular, Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri, Lojistik Planlama ve Modelleme Teknikleri, Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği konularının da önemli oranda merkezilik değerine sahip başlıklar olduğu değerlendirilmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Lisansüstü düzeyde programlarda yer alan dersler, bilimsel alanda yapılan yayın ve çalışmalarda olduğu gibi akademik bilgi birikimi ve akademik alanın gelişim ve evrimini de ortaya koymaktadır. Bu çalışmada gerçekleştirilen analiz ve elde edilen bulgular ile Türkiye'de ilk Uluslararası Ticaret lisans ve lisansüstü programların uygulanmaya başlamasından günümüze kadar geçen yaklaşık 20 yıllık dönemde bu bilimsel alanın akademik ve entelektüel birikim haritası ortaya çıkarılmıştır. Araştırmaya ilişkin ders konu gruplarının oluşturduğu veri setinde 374 dersin "ve" bağlacı ile birbirine bağlı olduğu derslerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu tespitin Uluslararası Ticaret alanının diğer disiplinlerle ne kadar etkileşim içerisinde olduğunu belirtmesi ve çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından son derece önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Birinci aşamada elde edilen bulgular; 32 ders konu grubundan oluşan UTLÜP genel ders temaları, ikinci aşamada kümeleme analizi ile elde edilen bulgular; 21 ders konu grubundan oluşan UTLÜP ders konuları portföy temaları, üçüncü aşamada yapılan

spesifik analizlerle elde edilen 12 ders konu grubuna ilişkin bulgular da UTLÜP ana ders temaları olarak tasnif edilmiştir.

Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi, Uluslararası Ekonomi ve Dünya Ticareti, Uluslararası Ticaret Teorisi ve Politikası, Lojistikte Güvenlik ve Risk Yönetimi, Uluslararası Ekonomi ve Küreselleşme Tarihi, Uluslararası Enerji Stratejileri ve Ekonomisi, Uluslararası Marka Yönetimi ve Uluslararası Ticaret, Uluslararası Ticaret ve Taşımacılık Yöntemleri, Uluslararası Ticarete İlişkin Güncel Konular, Ekonomik Entegrasyonlar ve Avrupa Birliği, Dış Ticaret ve Gümrük İşlemleri konuları UTLÜP ana ders temalarını oluşturmaktadır. Bu temalar incelendiğinde iktisat disipliniyle ilgili dört ders konu grubu, lojistikle ilgili dört ders konu grubu, işletme ve Uluslararası Ticaret disipliniyle ilgili üç ders konu grubu, Pazarlama disipliniyle ilgili bir ders konu grubu olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre İktisat ve Lojistik disiplinlerinin uluslararası ticaretin ana eksenini oluşturduğu, işletme ve uluslararası ilişkiler disiplinleri etkileşiminde uluslararası ticaret disiplininin bu eksenin çatısını oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda Türkiye’de UTLÜP yapısının büyük ölçüde iktisat ve lojistik alanlarının etkisinde şekillendiği değerlendirilmektedir.

Öte yandan uluslararası ticaret alanının tüm boyutlarını ortaya koyan genel ders temalarına ilişkin 32 ders konu grubu ve diğer tematik gruplar incelendiğinde teorik boyutun görece yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Teori ve uygulamanın denge içerisinde olduğu bir disiplinin sağlıklı bir zeminde gelişebileceği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda ekonometri ve istatistik dersleri ile programların geliştirilebileceği düşünülmektedir.

ABD, AB ve Çin gibi uluslararası ticarete yön veren küresel rekabet aktörlerinin üniversitelerinde yer alan uluslararası ticaret lisansüstü programları bu araştırma kapsamında yazarlar tarafından incelenmiş, bazı ülkelerin programlarında iktisat, finans ve uluslararası ticaret gibi uzmanlık alanları içerisinde programların inşa edildiği ve bu sayede disiplinler arası alanın zorluklarından bir ölçüde kaçınıldığı belirlenmiştir. Türkiye’de de benzer şekilde UTLÜP yapıları içinde alt uzmanlık alanları uygulanabileceği ve bu uygulamanın da yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

Çalışmanın ilişki analizi bölümünde tespit edilen stratejik yönetim konusunun özellikle çok uluslu şirketlerin ve şirket evliliklerinin arttığı günümüzde, uluslararası ticaret alanında daha önem kazanacağı bu nedenle gelecek dönemde stratejik yönetim konusunun uluslararası ticaretin ana tema ve çalışma alanlarından biri olabileceği de düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında finansman, istatistik ve lojistik hukuku gibi derslerin frekansının, diğer derslere oranla oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2020’de yapılan düzenleme ile Uluslararası Ticaret Programları, Uluslararası Ticaret ve Finansman ile Uluslararası Ticaret ve Lojistik şeklinde yapılandırılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, program ad ve temaları ile uyumlu olması bakımından lisansüstü programlarda finansman anabilim dalı ile ilgili derslerin artırılmasının da yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Türkiye’de UT-

LÜP içinde tespit edilen karakteristiklerin alanın genel itibarıyla dünyadaki gelişim ve evrimini de yansıttığı söylenebilmektedir. Bu bağlamda yapılan bu metin madenciliği çalışmasının bilim politikasının geliştirilmesi ve uluslararası ticaret akademik alanının durumunun ortaya çıkarılması bakımından araştırmacı ve akademisyenler ile bilim politikası ile ilgili karar mekanizmalarında yer alan üniversite ve kurumlara yol göstereceği öngörülmektedir.

Çalışmanın var olan bir yöntemin bir alana uygulanması bakımından ilk olması itibarıyla, 21.yüzyılın yükselen bilim politikası yaklaşımı olan disiplinler arası çalışmalara yol gösterici olabileceği de değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Yönetim Bilişim Sistemleri, Uluslararası Politik Ekonomi, Davranışsal İktisat Uluslararası İşletmecilik, Uluslararası İlişkiler gibi birçok disiplinler arası alanda müfredat ve ders programları üzerinden metin madenciliği ile alanın değerlendirmesine olanak sağlanabileceği de belirtilebilmektedir.

Uluslararası Ticaretle ilgili sınırlı çalışmalar içerisinde alanın bilimsel bir disiplin olarak değerlendirilmesini içeren (incelediğimiz/ulaşabildiğimiz kadarıyla) bir çalışma bulunmamaktadır. Sonuç olarak bu çalışmanın Türkiye’de uluslararası ticaret alanının akademik bilgi birikim durumu, gelişim ve evrimini ortaya koyması bakımından literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı, disiplinlerarası yaklaşım metoduna farklı bir perspektif kazandırdığı ve bu yönüyle gelecekte yapılacak farklı alanlarda gerçekleştirilebilecek potansiyel birçok çalışmaya yol gösterebileceği düşünülmektedir. Problemlerin tüm boyutlarıyla incelenmesine imkân sağlayan disiplinlerarası araştırmalar günümüzde tüm dünyada ve Türkiye’de artmaktadır. Öyle ki sadece disiplinlerarası araştırmalara yönelik bilimsel kongre/çalıştaylar düzenlenmektedir. Uluslararası ticaretle ilgili lisansüstü programlar ders konularına ilişkin gerçekleştirilen bu metin madenciliği analizi çalışması farklı disiplinler alanlara da uygulanabilir. Bu anlamda çalışmanın benzer çalışmalara yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de gerçekleştirilen bu çalışmayla aynı türden araştırmalar, aynı veya benzer konular kapsamında yurtdışındaki üniversiteleri de içerecek biçimde yapılarak elde edilen sonuçların karşılaştırmalı analizi de sağlanabilecektir.

KAYNAKLAR

- Artsın, M., Türkmenoğlu, B. & Keskin, Ş. (2023). Türkiye’deki Uzak-tan Eğitim Merkezlerinin Web Sayfalarının İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1),172-193. DOI: 10.51948/auad.1206393.
- Atan, S.(2020). Metin Madenciliği: İmkânlar, Yöntemler ve Kısıtlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 220-239.
- Audrin, C. & Audrin, B.(2022). Key Factors in Digital Literacy in Learning and Education: A Systematic Literature Review Using Text Mining. *Education Information Technology* 27, 7395–7419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10832-5>.
- Balci, M., ve Göcen, C. E. (2017). Uluslararası Ticaret ve Üretim Tarihsel Gelişimi ve Bu Bağlamda Türkiye’nin Politik Ekonomi Analizi. *Uluslararası Politik Ekonomi*, 09(01), 1-39.

- Büyükeke, A., Sökmen, A., & Gencer, Cevriye (2020). Metin Madenciliği ve Duygu Analizi Yöntemleri ile Sosyal Medya Verilerinden Rekabetçi Avantaj Elde Etme: Turizm Sektöründe Bir Araştırma, *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 8(1), 322-335.
- Carracedo, P., Puertas, R., & Marti, L. (2021). Research Lines on the Impact of the COVID-19 Pandemic on Business. A Text Mining Analysis. *Journal of Business Research*, 132, 586-593.
- CheshmehSohrabi, M & Mashhadi, A. (2023).Using Data Mining, Text Mining, and Bibliometric Techniques to the Research Trends and Gaps in the Field of Language and Linguistics. *Journal of Psycholinguist Research* 52, 607–630. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09911-6>.
- Chen, X., Chen, J., Wu, D., Xie, Y., ve Li, J. (2016). Mapping The Research Trends By Co-Word Analysis Based On Keywords From Funded Project. *Procedia Computer Science*, 91, 547-555.
- Chen, W., Liu, W., Geng, Y., Brown, M. T., Gao, C., & Wu, R. (2017). Recent Progress On Emery Research: A Bibliometric Analysis. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 73, 1051-1060.
- Çelik, S. (2020). Metin Madenciliği ile Shakespeare Külliyyatının İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1343-1357.
- Çelik, S., & Zeren, F. (2022). Sosyal Medya Alanında Yazılan Büyük Veri Konulu Tezlerin Metin Madenciliğiyle İncelenmesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 20(39), 191-208.
- Çınar B.(2019). Uluslararası Ticaret Alanında Yapılmış Bilimsel Yayınların Sosyal Ağ Analizi İle Değerlendirilmesi: Bir Bibliyometrik Çalışma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Alanya Üniversitesi Uluslararası Ticaret ABD, Alanya.
- Çullu, B., & Okursoy, A. (2023). Kargo Firmalarının Hizmet Kalitesinin Metin Madenciliği İle İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 399-422.
- Feldman, R., & Sanger, J. (2007). *The Text Mining Handbook: Advanced Approaches In Analyzing Unstructured Data*. Cambridge University Press.
- Gurcan F. & Cagiltay N. E. (2023) Research Trends On Distance Learning: A Text Mining-Based Literature Review From 2008 To 2018, *Interactive Learning Environments*, 31:2, 1007-1028.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Gürsakal, N., Çelik, S. & Özdemir, S. High-Frequency Words Have Higher Frequencies In Turkish Social Sciences Article. *Qual Quant* 57, 1865–1887 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01444-3>.
- He Y.,Jia R. and Duan W., Gong Z., Zhang C., Shen K., Xia F. (2023). Quantitative Analysis of China's New Drug Policy Based on Text Mining Perspective Proceedings of the 2nd International Academic Conference on Blockchain, Information Technology and Smart Finance (ICBIS 2023), https://doi.org/10.2991/978-94-6463-198-2_78.
- Irmak, H. & Ecevit Satı, Z. (2022). Covid-19 Pandemisi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları Sorunların Kelime Bulutu ve Gizli Anlamsal Dizinleme Yöntemleriyle Tespit Edilmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 6 (2) , 162-170.
- Jo, T. (2019). Text mining. *Concepts, Implementation, and Big Data Challenge*. Springer International Publishing."
- Kara, A. (2019). Uluslararası Ticaret, Değer Zinciri, Pazar Yapıları ve Muhasebe Uygulamaları. Bursa: Ekin Yayınları.
- Khasseh, A. A., Soheili, F., Moghaddam, H. S., & Chelak, A. M. (2017). Intellectual Structure of Knowledge in Imetrics: a Co-word Analysis. *Information Processing ve Management*, 53(3), 705-720.
- Krugman, P. R., Obstfeld, M., & Melitz, M. J. (2017). Uluslararası İktisat Teori ve Politika. Karaçimen, E. (Çev.), Ankara: Palme Yayıncılık.
- Kurt, Kadir. (2022). Sosyal Medya Temelli Akademik Çalışmalar. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Leung, X. Y., Sun, J., & Bai, B. (2017). Bibliometrics of Social Media Research: A Co-Citation and Co-Word Analysis. *International Journal of Hospitality Management*, 66, 35-45.
- Li, J., Antonenko, P. D., & Wang, J. (2019). Trends and Issues in Multimedia Learning Research in 1996–2016: A Bibliometric Analysis. *Educational Research Review*, 28, 100282.
- Ranjbari, M., Esfandabadi, Z. S., Gautam, S., Ferraris, A., & Scagnelli, S. D. (2023). Waste Management Beyond The COVID-19 Pandemic: Bibliometric And Text Mining Analyses. *Gondwana Research*, 114, 124-137.
- Seyidoğlu, H. (2018). Uluslararası İktisat Teorisi. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Şahin, B. (2011). Metodoloji. A. Tanrıoğen (Ed.) Bilimsel Araştırma Yöntemleri.(2.baskı, s.111-130) içinde.
- Tomanbay, M. (2014). Uluslararası Ticaret ve Finansmanı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Topalli, M. & Ivanaj, S. (2016). Mapping The Evolution Of The Impact Of Economic Transition on Central and Eastern European Enterprises: A Co-Word Analysis. *Journal of World Business*, 51(5), 744-759.
- Türkmen Barutçu, Merve & Aktas, Bahadır. (2022). Online Yemek Siparişlerinde Müşteri Şikâyetleri.(Ed.) Yeni Normalde Tüketici Davranışları Teori - Araştırma - Uygulama içinde (253-276). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Utkulu, U.& Aydemir İ.(2008). Türkiye’de Dış Ticaretin Gelişimi ve Yapısal Değişim. Türkiye’de Dış Ticaret İşlemleri ve Uygulaması: Teoriden Pratiğe. Ankara: Gazi Kitabevi (2. Baskı).
- Yan, B. N., Lee, T. S., ve Lee, T. P. (2015). Mapping the Intellectual Structure of the Internet of Things (IoT) Field (2000–2014): A Co-Word Analysis. *Scientometrics*, 105(2), 1285-1300.
- Yao, H., & Zhang, C. (2018). A Bibliometric Study Of China’s Resource Recycling İndustry Policies: 1978–2016. *Resources, Conservation and Recycling*, 134, 80-90.
- Zanini, N., & Dhawan, V. (2015). Text Mining: An Introduction to Theory and Some Applications. *Research Matters: Issue 19 / Winter 2015*, pp.38-44.
- <https://hacibayram.edu.tr/le/uluslararasi-ticaret-doktora-programlari-ve-ders-icerikleri?lang=tr-TR> (Erişim: 26.10. 2020).
- <http://ebs.pau.edu.tr/BilgiGoster/Program.aspx?lng=1vedzy=8vebr=427vebl= 8490 vepr=.> (Erişim:26. 10.2020).
- <http://cdn2.beun.edu.tr/sbe/242d67ac88b542599d3bd08bf687f4d2/82207 katalog1. pdf> (Erişim:27.10.2020).
- <https://sbe.alanya.edu.tr/ctrcms/media/11/tmp/doc/2018-2019%20E%C4 %9 Fitim %20%C3%96%C4%9Fretim%20Y%C4%B1%C4%B1%20Dersler%20Katalo%C4%9 Fu %20 %28T%C3%BCm%20Ana%20Bilim%20Dallar%C4%B1%29.pdf> (Erişim:27.10.2020).
- <http://utl.tarsus.edu.tr/Files/ckFiles/utl-tarsus-edu-tr/doktora%20 ders%20 program %C4%B1.pdf> (Erişim:27.10.2020).
- <http://dbp.kayseri.edu.tr/Program/P3.aspx> (Erişim:27.10. 2020).

- <https://www.ticaret.edu.tr/tr/Sayfa/Akademik/Enstituler/DisTicaretEnstitusuDoktora/UluslararasıTicaretDoktora/DersProgrami> (Erişim:27.10. 2020).
- <http://sbe.yeditepe.edu.tr/tr/uluslararası-ticaret-ve-lojistik-yonetimi-doktora-programi/dersler> (Erişim:27.10. 2020).
- <https://www.gedik.edu.tr/akademik-birimler/enstituler/sosyal-bilimler-enstitusu/uluslararası-ticaret/ders-plani> (Erişim:28.10. 2020).
- <https://www.atilim.edu.tr/tr/uluslararası-ticaret-ve-lojistik-ana-bilim-dali/page/2083/dersler> (Erişim:28.10. 2020).
- <http://intt.cankaya.edu.tr/uluslararası-ticaret-lojistik-tezli-tezsiz-yuksek-lisans-egitim-programi/> (Erişim:28.10. 2020).
- <http://www.ohu.edu.tr/sosyalbilimler/enstitusu/sayfa/uluslararası-ticaret-ve-lojistik-yonetimi-dersler> (Erişim:29.10. 2020).
- https://www.beykoz.edu.tr/content/editor/5d4bad8ecd642_uluslararası-ticaret-ve-lojistik-tezli-yuksek-lisans-programi.pdf (Erişim:29.10. 2020).
- <https://bologna.toros.edu.tr/?id=/coursesveprogram=136vesinif=1> (Erişim:29.10. 2020).
- <http://utl.ubf.akdeniz.edu.tr/wp-content/uploads/2018/10/2019-UTL-Doktora-Ders-Katalogu.pdf> (Erişim:29.10. 2020).
- http://www.boun.edu.tr/en_US/Content/Academic/Graduate_Catalogue/The_Institute_for_Graduate_Studies_In_Social_graduate_International_trade_management (Erişim:29.10. 2020).
- <https://www.maltepe.edu.tr/sbe/tr/ogretim-programi-diyagrami-58> (Erişim:27.10. 2020).
- http://ebs.comu.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=2050vebot=2519 (Erişim:29.10. 2020).
- <https://ebs.sabis.sakarya.edu.tr/BirimDetay/DersPlan/31105> (Erişim:30.10. 2020).
- <https://www.uludag.edu.tr/dosyalar/sosyalbilimler/2019-2020-ders-planlari/2019-2020%20Klas%C3%B6r%C3%BC/ULUSLARARASI%20%C4%B0%C5%9ELETMEC%C4%B0L%C4%B0K%20VE%20T%C4%B0CARET%20YL.pdf> (Erişim:30.10. 2020).
- <http://ilp.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/sosyal-bilimler-enstitusu/uluslararası-ticaret-ve-para-yonetimi-iktisat-2-yillik-turkce-556-480-0> (Erişim:30.10. 2020).
- <http://ects.mu.edu.tr/tr/program/3032> (Erişim:30.10. 2020).
- https://obs.bandirma.edu.tr/oibs/bologna/dersler_ext.aspx?lang=trveinforpage=1vecurProgID=5243 (Erişim:30.10. 2020).
- <http://kmu.edu.tr/sbe/sayfa/3730/enstitu-ders-mufredatları/uluslararası-ticaret-ve-lojistik-ana-bilim-dali/tr> (Erişim:31.10. 2020).
- http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog//2018-2019/tr/bolum_9655_tr.html (Erişim:31.10. 2020).
- <http://katalog.cbueu.tr/Site/CourseStructure.aspx?ProgramID=1358velang=1> (Erişim:31.10. 2020).
- <https://www.cag.edu.tr/tr/sosyal-bilimler-enstitusu-uluslararası-ticaret-ve-pazarlama-tezli-tezsiz-yuksek-lisans-programi#sosyal-bilimler-enstitusu-uluslararası-ticaret-ve-pazarlama-tezli-tezsiz-yuksek-lisans-programi-ders-programi> (Erişim:15.12. 2020).
- <https://dergipark.org.tr/tr/search?q=%22uluslararası%C4%B1+ticaret%22+ve+section=articles> (Erişim:18.06.2023).
- <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/ara?q=title%3A%28%28%22Uluslararası%C4%B1+Ticaret%22%29%29&searchName=> (Erişim 10.04.2024)
- <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/>, (Erişim:27.10. 2020).

Social Network and Organizational Power Distance: A Mixed Method Research on Academic Staff

Sosyal Ağlar ve Örgütsel Güç Mesafesi: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması

Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ, Bertan AKYOL

ABSTRACT

In the study, which was carried out to compare the perception of organizational power distance of the academic staff working at the university with the social networks they established with their colleagues at the university, the quantitative and qualitative data collection and analysis processes were carried out simultaneously using the Convergent Parallel Design, one of the mixed methods research designs, and the results of the data analysis were integrated. This research compares the organizational power distance perceptions of the faculty members working at A University, a public university in Turkey, with the social networks they have established with their colleagues at the university. In the quantitative dimension of the research carried out with the mixed method, the research population consists of 1848 academic staff working at A University, one of the public universities in Turkey, in the 2020-2021 academic year. The research sample consists of 319 academic staff. 385 academic staff from 30 academic units, 14 faculties, and 16 colleges/vocational schools, were included in the research. In the qualitative dimension of the research, 27 of 34 academic staff working in the C Department of the B Faculty of the A University were included in the study group. Convergent Parallel Design was used in the research; within this context, the quantitative and qualitative data collection and analysis processes were carried out simultaneously and the data analysis results were integrated. The quantitative data were analyzed with the SPSS 21 program, the participants' views on organizational power distance were analyzed with the MAXQDA 2022 program, and social network analysis data were analyzed with the UCINET 6.0 program. According to the research findings' conclusion, the academic staff's general social network tendencies in the quantitative dimension were high, and the participants had the highest perception of "liking to connect." It was determined that the academic staff's general organizational power distance perceptions were at a moderate level, and the participants had the highest perception of "acquiescence of power." Another conclusion was that the social network tendencies of academic staff did not differ according to the academic title variable. However, the organizational power distance differed significantly in favor of research assistants. It was revealed that there was no statistically significant relationship between the general social network tendencies of the academic staff and their perception of organizational power distance. In the qualitative dimension of the study, it was observed that the participants expressed their opinions on organizational power distance mostly in terms of accepting power and least in terms of consenting to power. Social network analysis revealed that the professional network had a denser structure than the friendship network, but the friendship network had more structured and stronger ties. In social networks, professors and research assistants were found to be at the center of the network. The study observed that the results of quantitative and qualitative

Yeşilbaş Özenç Y., & Akyol B., (2024). Social network and organizational power distance: A mixed method research on academic staff. *Journal of Higher Education and Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 265-281. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1366785>

Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-5590-4520

Aydın Adnan Menderes University, Department of Educational Sciences, Aydın, Türkiye
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Aydın, Türkiye
yasemin.yesilbass@gmail.com

Bertan AKYOL

ORCID ID: 0000-0002-1513-1885

Aydın Adnan Menderes University, Department of Educational Sciences, Aydın, Türkiye
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Aydın, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 02.10.2023

Accepted/Kabul Tarihi: 24.07.2024



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

data analysis confirmed each other at many points. This study is expected to contribute to the literature, policymakers in higher education management, university senior management, academics, and researchers.

Keywords: Higher education management, Organizational power distance, Social network tendency, Academic staff, Mixed method research

ÖZ

Üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel güç mesafesi algısı ile üniversitedeki çalışma arkadaşlarıyla kurdukları sosyal ağları karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, karma yöntem araştırma desenlerinden Yakınsak Paralel Desen kullanılarak nicel ve nitel veri toplama ve analiz süreçleri eş zamanlı olarak yürütülmüş ve veri analizi sonuçları bütünleştirilmiştir. Bu araştırma, Türkiye’de bir devlet üniversitesi olan A Üniversitesi’nde görev yapan öğretim üyelerinin örgütsel güç mesafesi algıları ile üniversitedeki meslektaşlarıyla kurdukları sosyal ağları karşılaştırmaktadır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutunda, araştırma evrenini 2020-2021 akademik yılında Türkiye’deki devlet üniversitelerinden biri olan A Üniversitesi’nde görev yapan 1848 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise 319 akademik personelden oluşmaktadır. Araştırmaya 30 akademik birim, 14 fakülte ve 16 yüksekokul/meslek yüksekokulundan 385 akademik personel dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise A Üniversitesinin B Fakültesinin C Bölümünde görev yapan 34 akademik personelden 27’si çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada Yakınsak Paralel Desen kullanılmış; bu kapsamda nicel ve nitel veri toplama ve analiz süreçleri eş zamanlı olarak yürütülmüş ve veri analiz sonuçları bütünleştirilmiştir. Nicel veriler SPSS 21 programı ile, katılımcıların örgütsel güç mesafesine ilişkin görüşleri MAXQDA 2022 programı ile, sosyal ağ analizi verileri ise UCINET 6.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, akademik personelin nicel boyutta genel sosyal ağ eğilimlerinin yüksek olduğu ve katılımcıların en yüksek “bağlantı kurma isteği” algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akademik personelin genel örgütsel güç mesafesi algılarının orta düzeyde olduğu ve katılımcıların en yüksek “güce razı olma” algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç ise akademik personelin sosyal ağ eğilimlerinin akademik unvan değişkenine göre farklılaşmadığıdır. Ancak örgütsel güç mesafesi araştırma görevlileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Akademik personelin genel sosyal ağ eğilimleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise katılımcıların örgütsel güç mesafesine ilişkin görüşlerini en çok gücü kabullenme, en az ise güce rıza gösterme yönünde ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal ağ analizi, profesyonel ağın arkadaşlık ağından daha yoğun bir yapıya sahip olduğunu, ancak arkadaşlık ağının daha yapılandırılmış ve daha güçlü bağlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal ağlarda profesörlerin ve araştırma görevlilerinin ağın merkezinde yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışmada nicel ve nitel veri analizi sonuçlarının birçok noktada birbirini doğruladığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın literatüre, yükseköğretim yönetimindeki politika yapıcılara, üniversite üst yönetimine, akademisyenlere ve araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim yönetimi, Örgütsel güç mesafesi, Sosyal ağ eğilimi, Öğretim elemanları, Karma yöntem araştırması

INTRODUCTION

People communicate with the people around them throughout their lives and maintain their relationships through the emotional and social ties they establish with them. Social network refers to the clusters of relationships that emerge due to the ties that individuals establish with the people around them in their social relationships (Christakis & Fowler, 2012; Marin & Wellman, 2011; Marshall, 1999). Through social networks, information and resources flow between actors in a group, and individuals gain various benefits through the connections they establish with each other (Daly, 2012). Social network analysis is a research approach in which the ties between actors in a group are examined, and the behaviors of individuals are evaluated as a whole within the system of networks (De Nooy, Mrvar & Batagelj, 2005; Tichy, Tushman & Fombrun, 1979). Unlike traditional approaches, the social network approach examines the interactions and relationships between actors in a network (Scott, 2000) and addresses the structure and causes of these relationships (Freeman, 2004: 5; Wasserman & Faust, 1994).

Power distance, one of the dimensions of culture, is related to the centralization of authority (Hofstede, 2001). Power dis-

tañce is the degree of acceptance by organizational members of inequalities in the distribution of power obtained through status, financial resources, or prestige (Hofstede, 1980; Hofstede, Hofstede & Minkov, 2005: 60; Hon, 2002; Wu, 2006). In other words, power distance refers to the level of adoption of power inequalities in the organization by individuals and society (Doğan, 2012). Hofstede (2003) divided power distance into high and low levels and stated that at high power distance, employees accept their managers’ right to give orders and impose sanctions (Hon, 2002) and submit to inequality and authority against power inequalities (Farh, Hackett & Liang, 2007). Organizations with low power distance have a more democratic structure as the social distance between managers and employees is low (Tu & Lu, 2016). Therefore, organizations should have low power distance in terms of organizational effectiveness. Power distance in organizations, which impacts managerial processes and interpersonal relations, affects the organizational structure and individuals (Hofstede, 2003). According to research, Turkey is one of the countries with high power distance (Hofstede Insight, 2021). When power distance in higher education institutions is considered, it is thought that power distance is also effective in higher education administra-

tion, considering that culture in universities has many effects on the institution from curriculum to administrative management (Masland, 1985).

The problem statement of this research, which aims to determine the organizational power distance perceptions and social network tendencies of academic staff working at the university, is as follows: *“What is the role of academic staff’s perceptions of organizational power distance on the social networks they establish with their colleagues at the university?”* In this context, the sub-problems of the research were determined as follows:

1. At what level are the perceptions of academic staff on social network tendency and organizational power distance?
2. What is the level of academic staff’s perceptions of social network tendencies and organizational power distance according to the academic title variable?
3. Do academic staff’s perceptions of organizational power distance affect their social networks?
4. How are the social networks of the academic staff in their departments?
5. What are the academic staff’s views on the organizational power distance at the university?
6. To what extent do academic staff’s views on their social networks and organizational power distance confirm their social network tendencies and perceptions of power distance?

METHOD

In the study, the mixed method Convergent Parallel Design was preferred to determine the social networks of the lecturers working at the university with their colleagues and to reveal their perceptions of organizational power distance. In this design, the researcher collects quantitative and qualitative data simultaneously, analyzes the data separately, compares the findings to determine whether the findings confirm each other (Creswell, 2017b: 219), synthesizes and integrates the results of quantitative and qualitative data analysis in a complementary manner (Creswell & Plano Clark, 2015: 84). In this context, it is thought that this design is effective in addressing the whole university (academic staff working at University A), then analyzing a small group (academic staff working in Department C of the university), explaining the data by comparing them with each other and synthesizing the results with a holistic approach. In the quantitative dimension of the study, the relational survey model was preferred and aimed to determine the relationships between two or more variables through this model. In the qualitative dimension of the research, phenomenology design was preferred in determining the views of academic staff on organizational power distance, and the social network approach was preferred in explaining their social networks.

Participants

In the quantitative dimension of the mixed-method research, the research population consists of 1848 academic staff work-

ing at University A, one of the state universities in Turkey, in the 2020-2021 academic year, and the study group consists of 319 academic staff determined by proportional stratified and simple random sampling method according to the academic title. The study included 385 academic staff from 30 academic units, 14 faculties, and 16 colleges/vocational schools. In social network research, when it is not possible to reach all actors in the network, the network can be represented to a large extent by reaching at least 80% of the actors in the network (Moolenaar, 2012). In the study, 80% of the 34 academic staff working in the C Department of the university were included in the research by snowball sampling method, and 27 academic staff were included in the study group.

Data Collection Process

In the quantitative dimension of the study, the “Social Network Tendencies Scale” developed by Cohen, Klein, Daly, and Finnigan (2011) and adapted into Turkish by Er (2017) was used to collect quantitative data on social network tendencies. In the study, the “Organizational Power Distance Scale” developed by Yorulmaz, Çolak, Altınkurt, and Yılmaz (2018) was preferred to measure organizational power distance. In the qualitative dimension of the study, the “Organizational Power Distance Interview Form” and “Social Network Analysis Interview Form” developed by the researcher were used.

Data Analysis

The quantitative data were analyzed with SPSS 21 and AMOS programs. In the study, the relationship between (1) general social network tendency and general organizational power distance perception, (2) social network tendency and general organizational power distance perception according to academic title variable, (3) social network tendency and organizational power distance perception of the participants were determined through statistical analyses. The evaluation ranges of the scales are 1.00 - 1.79 very low; 1.80 - 2.59 low; 2.60 - 3.39 medium; 3.40 - 4.19 high and 4.20 - 5.00 very high. In qualitative data analysis, participants’ views on organizational power distance were analyzed with MAXQDA 2022, and social network analysis data were analyzed with the UCINET 6.0 program.

Validity, Reliability, and Ethics

Within the scope of validity and reliability studies in the quantitative dimension of the study, Confirmatory Factor Analysis (CFA) and reliability analysis were conducted for the Organizational Power Distance Scale and Social Network Tendency Scale. Both scales were found to have “acceptable fit” and “good fit” values. Cronbach alpha values of the scales were calculated as .81 for Social Network Tendency and .88 for Organizational Power Distance. Before the analysis, univariate and multivariate normality tests were performed with the SPSS 21 program, and normal distribution was ensured. In the qualitative dimension of the study, the data obtained were analyzed and compared independently by both the researcher and the field expert at separate times to ensure credibility. After the interviews, feedback on the interviews was obtained from three

participants and expert opinions were obtained from three field experts. In the research, rich and intensive definitions and purposeful sample selection were made. The results of the data analysis were supported by direct quotations from the participants' views. Finally, official permissions were obtained before the research and the research was conducted with ethical principles by giving importance to the confidentiality of the participants' identity information.

Findings

In this section of the study, quantitative analysis findings, qualitative data analysis findings, and mixed method findings are explained, respectively.

Findings on Quantitative Dimension

In the quantitative part of the study, firstly, the mean scores of the participants' social network tendency and organizational power distance, then the results of the analysis including the participants' social network tendency and organizational power distance perception according to the academic title variable, and finally the correlation test results addressing the relationship between the participant's social network tendency and organizational power distance perception were included.

Findings on Academic Staff's Perception of Social Network Tendency and Organizational Power Distance

The findings regarding academic staff's social network tendency and organizational power distance perception are as follows (Table 1).

Table 1: Descriptive Statistics Regarding Academic Staff's Perception of Social Network Tendency and Organizational Power Distance

	Dimensions	n	\bar{X}	Ss	Ranking
Social Network Tendency	Liking to connect	372	4.23	.45	1
	Belief in having the right relationships		4.06	.59	2
	Assessing relationships		3.62	.63	3
	General social networking tendency		3.97	.44	
Organizational Power Distance	Acquiescence of Power	372	3.02	.75	1
	Acceptance of Power		2.84	.65	2
	Instrumental Use of Power		2.42	.79	3
	Justification of Power		1.88	.57	4
	The general perception of power distance		2.65	.55	

Table 2: Analysis of Social Networking Tendency Levels of Academic Staff According to Academic Title Variable

Dimensions	Academic Title	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Assessing relationships	a. Professor	45	3.57	.69	4; 367	.72	.58
	b. Associate professor	42	3.49	.61			
	c. Assistant professor	73	3.68	.70			
	d. Lecturer	111	3.61	.63			
	e. Research assistant	101	3.65	.57			
Liking to connect	a. Professor	45	4.23	.41	4; 367	.48	.75
	b. Associate professor	42	4.15	.42			
	c. Assistant professor	73	4.26	.46			
	d. Lecturer	111	4.21	.44			
	e. Research assistant	101	4.24	.48			
Belief in having the right relationships	a. Professor	45	4.10	.61	4; 367	.52	.72
	b. Associate professor	42	4.00	.62			
	c. Assistant professor	73	4.01	.61			
	d. Lecturer	111	4.05	.54			
	e. Research assistant	101	4.12	.61			
General social networking tendency	a. Professor	45	3.97	.46	4; 367	.62	.65
	b. Associate professor	42	3.88	.45			
	c. Assistant professor	73	3.98	.46			
	d. Lecturer	111	3.96	.43			
	e. Research assistant	101	4.00	.43			

Based on the table, it is concluded that the academic staff's general social network tendency level is high ($\bar{X}=3.97$). Considering the mean scores obtained from the dimensions of the scale, it is seen that the academic staff have the highest perception of liking to connect ($\bar{X}=4.23$), then belief in having the right relationship ($\bar{X}=4.06$) and finally assessing relationships (3.62). In addition, it was concluded that the academic staff's general organizational power distance perception level was moderate ($\bar{X}=2.65$). According to the mean scores obtained from the dimensions of the scale, it is seen that academic staff have the perception of acquiescence of power ($\bar{X}=3.02$) at the highest level, followed by acceptance of power ($\bar{X}=2.84$), instrumental use of power ($\bar{X}=2.42$) and justification of power at the lowest level.

Investigation of Social Network Tendency and Organizational Power Distance Perception Levels of Academic Staff According to Academic Title Variable

The analysis results of social network tendencies and organizational power distance perceptions of academic staff according to the theoretical title variable are below (Table 2).

As seen in the table, according to the academic title variable, the social network tendencies of the academic staff do not show a statistically significant difference in the dimensions of assessing relationships [$F(4-367) = .72$; $p>.05$]; liking to connect [$F(4-367) = .48$; $p>.05$]; belief in having the right relationships [$F(4-367) = .52$; $p>.05$] and general social network tendency [$F(4-367) = .62$; $p>.05$]. Table 3 analyses the academic staff's perceptions of organizational power distance according to the academic title variable.

The table shows a statistically significant difference between the perception of organizational power distance of the academic staff according to the academic title variable. According to the academic title variable, academic staff's perception of organizational power distance, acceptance of power [$F(4-367) = 2.93$; $p<.05$]; instrumental use of power [$F(4-367) = 9.17$; $p<.05$]; justification of power [$F(4-367) = 2.17$; $p<.05$]; acceptance of power [$F(4-367) = 5.47$; $p<.05$] and general power distance perception [$F(4-367) = 7.62$; $p<.05$]. In the analysis, Scheffe and LSD multiple comparison tests were used to determine between which groups there was a significant difference. In

Table 3: Investigation of Academic Staff's Organizational Power Distance Perception Levels According to Academic Title Variable

Dimensions	Academic Title	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Significant Difference
Acceptance of power	a. Professor	45	2.64	.67	4; 367	2.93	.02*	a < d – e c < e
	b. Associate professor	42	2.74	.74				
	c. Assistant professor	73	2.75	.58				
	d. Lecturer	111	2.92	.66				
	e. Research assistant	101	2.96	.60				
Instrumental use of power	a. Professor	45	2.20	.65	4; 367	9.17	.00*	e > a, b, c, d
	b. Associate professor	42	2.18	.73				
	c. Assistant professor	73	2.27	.72				
	d. Lecturer	111	2.35	.82				
	e. Research assistant	101	2.80	.76				
Justification of power	a. Professor	45	1.71	.42	4; 367	2.17	.03*	a < d, e c < d, e
	b. Associate professor	42	1.92	.62				
	c. Assistant professor	73	1.76	.53				
	d. Lecturer	111	1.94	.66				
	e. Research assistant	101	1.96	.48				
Acquiescence of power	a. Professor	45	2.84	.80	4; 367	5.47	.00*	e > a, b, c
	b. Associate professor	42	2.83	.69				
	c. Assistant professor	73	2.82	.77				
	d. Lecturer	111	3.09	.76				
	e. Research assistant	101	3.25	.66				
The general perception of power distance	a. Professor	45	2.45	.53	4; 367	7.62	.00*	e > a, b, c
	b. Associate professor	42	2.50	.53				
	c. Assistant professor	73	2.50	.51				
	d. Lecturer	111	2.68	.57				
	e. Research assistant	101	2.86	.50				

* $p<.05$ level of significance.

the general perception of power distance, it is seen that the mean power distance scores of research assistants are higher than those of professors, associate professors, and assistant professors. In the calculation of the effect size, Green and Salkind (2005: 157) state that the value of 0.01 in the eta square is interpreted as a small effect size, 0.06 as a medium effect size, and 0.14 as a large effect size, and in the study, the effect size of the general power distance ($\eta^2 = 0.08$) shows that this difference is at a medium level.

Findings on the Relationship between Social Network Tendency and Organizational Power Distance of Lecturers

The results of the correlation analyses regarding the social network tendencies and organizational power distance of lecturers are given below (Table 4).

As seen in the table, there is no statistically significant relationship between the general social network tendencies of the academic staff and their perception of organizational power distance ($p=0.93$, $p>.05$). Based on dimensions, it is seen that the perception of assessing relationships among the social network tendencies of the academic staff have a low level and positively significant relationship with the perception of acceptance of power ($r= .13$; $p<.05$). It is seen that the academic staff's perception of liking to connect have a low level and positively significant relationship with the perception of acceptance of power ($r= .17$; $p<.01$). It is seen that academic staff's perception of belief in having the right relationships have a low level and positively significant relationship with the perception of acceptance of power ($r= .18$; $p<.01$) and a low level and positively significant relationship with the perception of instrumental use of power ($r= .13$; $p<.05$). It is concluded that there is a low level and positively significant relationship between the general social network tendencies of the academic staff and the perception of acceptance of power ($r= .20$; $p<.01$), and a low level and positively significant relationship with the perception of instrumental use of power ($r= .11$; $p<.05$).

Findings on Qualitative Dimension

In the qualitative part of the study, content analysis was conducted based on the participants' views on organizational power distance, and social network analysis was conducted to determine the professional relationships and friendship networks among the participants. The results of the content analysis on organizational power distance are as follows.

Content Analysis Results Regarding Organizational Power Distance

As a result of qualitative data analysis, based on codes and categories, four themes were reached similar to the Organizational Power Distance Scale developed by Yorulmaz, Çolak, Altınkurt, and Yılmaz (2018). These are; acceptance of power, instrumental use of power, justification of power, and acquiescence of power. Within the scope of the research, it was first aimed to determine the participants' views on the managers' privileges. Participants' views on the theme of Accepting Power are presented in Table 5.

In the study, most participants stated that it is normal for university administrators to have certain privileges to facilitate their administrative work. However, these privileges should be audited within the transparency and accountability framework. Participants who stated that administrators should not have privileges stated that administrators should not be given financial privileges, should not have the privilege of sitting in the protocol at organized events, and should not be given privileges in scientific publications. The opinion of a participant who stated that university administrators should have various privileges is as follows:

"If the manager has a vision, if he carries out the actions he needs to do step by step, if they are privileges that will make his life easier to help him see them quickly, I can accept it. However, if he only benefits from his managerial position and uses it for his interests, I do not think he has the right to have these privileges." (Participant 2)

Table 4: Analysis Results on the Relationship between Social Networking Tendencies and Organizational Power Distance Levels of Academic Staff

	ASSE	LIK	BEL	GSOC	ACP	INS	JUST	ACQ	GPOW
ASSE	1								
LIK	.402**	1							
BEL	.402**	.496**	1						
GSOC	.796**	.754**	.809**	1					
ACP	.128*	.167**	.175**	.197**	1				
INS	.088	.025	.130*	.109*	.528**	1			
JUST	.010	.013	-.041	-.009	.435**	.298**	1		
ACQ	-.021	-.049	-.018	-.035	.484**	.515**	.369**	1	
GPOW	.070	.050	.095	.093	.809**	.803**	.567**	.823**	1

Note₁: The names of the scale dimensions are abbreviated in the table. In this context, abbreviated as ASSE: Assessing relationships, LIK: Liking to connect, BEL: Belief in having the right relationships, GSOC: General social network tendency, ACP: Acceptance of power, INS: Instrumental use of power, JUST: Justification of power, ACQ: Acquiescence of power, GPOW: General perception of power distance.

Note₂: The p-value is significant at the .05* level and the .01** level.

Table 5: Acceptance of Power

Theme 1. Acceptance of Power			
Category	Subcategory	Code	f
Privileges of the manager	Lack of privileges	Should not have privileges	13
		There should be no financial privilege	8
		Should not have the privilege of sitting in protocol	5
		There should be no privilege in scientific publication	1
	Restricted privilege	Must have limited privileges	17
		Must have the privilege to sit in protocol	4
		It is usual for the manager to have some privileges due to his/her position.	3

f: frequency.

Table 6: Instrumental Use of Power

Theme 2. Instrumental Use of Power		
Category	Subcategory	f
Solution of problems with the manager	Positive impact of close relations with the manager	19
	Advantage of people with high titles	3
	Intermediaries being effective during communication	4
Conflict with the manager	Concern that career will be jeopardized in case of conflict with the manager	15

The number of participants who stated that administrators should not have privileges is close to that of participants with positive views on privileges. Some participants stated that privileges distanced managers and employees from each other and caused inequalities at the university. The views of some participants on this issue are as follows:

"...The administrator at the university is an academic like me. Therefore, it bothers me that he/she has various privileges different from me." (Participant 1)

"Administrators at the university are given office vehicles. I am against them using their office vehicles even within the university campus. Managers should only use this vehicle if there is an official justification because they are paid for doing this job. They cannot use the opportunities given to them by the state for their purposes" (Participant 24)

"Why should an administrator at a university have a financial privilege? He/she already gets that salary because of his position as a rector. He/she does not need any other privilege. There is no need for that kind of privilege in a scientific institution." (Participant 21)

In the study, the participants stated that university administrators should be appointed according to merit and that the employees will accept the power of the administrators appointed on merit. The second theme, Instrumental Use of Power, is related to the employees' thinking that they can easily carry out their jobs by being close to their superiors and acting when necessary. Employees who use power instrumentally believe they will gain an interest when they are close to their managers (Yorulmaz et al., 2018). Almost all participants stated that

close relations with the manager effectively solved the problems. If positive relations were developed with the manager (in friendship or a relationship of interest), these problems could be solved as soon as possible. The findings on the instrumental use of power are as follows (Table 6).

The opinions of some participants who think that close relations with administrators are positively effective in solving the problems experienced are as follows:

"Even in micro-scale managerial positions, the closeness with the manager makes your job easier and solves your problem. I could easily handle my work if I had close relations with the manager." (Participant 6)

"It is like this in all institutions in our country. Not only in academic institutions. If your communication and relations with managers are good, you are more likely to solve your problems. It is like this in 3rd world countries." (Participant 13)

Within the scope of instrumental use of power, participants expressed that they were worried that their work life or career would be jeopardized if they argued with the manager. The views of some participants on this issue are as follows:

"In recent years, not only me but everyone is experiencing this anxiety. You inevitably experience it because those above you have much authority, so of course you experience anxiety." (Participant 27)

"If we voice something against the management, if there is a problem, it will hinder our career. It will prevent academic promotion; it will prevent appointments. Therefore, I always experience this fear." (Participant 8)

The study's third theme, "Justification of Power," refers to the employees' efforts to justify the unequal distribution of power in the organization on an acceptable basis. Justification of power legitimizes the power exercised by the manager through legally accepted rules and regulations (Giddens & Sutton, 2016). Table 7 presents the participants' views regarding the privileges enjoyed by the groups close to the managers.

During the research, participants stated that privileged groups were given the most privileges in recruitment. In addition, the participants stated that privileges were provided to the privileged group in the distribution of tasks and access to information and organizational resources. The views of some participants regarding the privileges provided to groups close to the management in obtaining staff are as follows:

"People close to the manager get tenure faster; whether there is a need in that unit or not does not change anything. On the other hand, those who do not have close relations with the manager, even if there is a need, have severe problems in getting tenure and cannot be assigned." (Participant 22)

"Although I worked as a research assistant at the faculty for 11 years, although I had more scientific studies, another person from a different department, who finished his PhD after me, was given a position. I was treated unfairly" (Participant 18)

As a result of the privileges provided to groups close to the managers, the participants stated that the managers treated them unfairly, their trust in the manager and the organization decreased, and their organizational commitment weakened.

The last theme that emerged within the scope of organizational power distance, Acquiescence of Power, is that employees in an organization have low beliefs that management can change undesirable practices or adapt to the current situation due to possible risks. The acquiescence of power is the individual's submission to the practices of the power holder, even if he/she does not adopt them (Yorulmaz et al., 2018). The participants stated that they expressed their discomfort to the manager when the manager displayed a domineering and authoritarian attitude toward them. Participants stated that the problem in such a situation they stated that they tried to solve the problem by talking. The findings related to the theme of Acquiescence of Power are as follows (Table 8).

While most of the participants stated that they prefer to solve the problem by talking when they encounter such a situation, the majority of them stated that they remain silent in such a situation. The views of the participants on this issue are as follows:

"I have encountered minor situations, but in these cases, I would first choose to go to him/her and tell him/her one-on-one that such a thing has happened and that he/she is wrong or unfair to the manager in this situation." (Participant 1)

"Unfortunately, in countries like ours, you have to keep silent or tie your hands with the thought and foresight that you will be exposed to more difficult conditions. Moreover, I have always been the victim of such situations in my academic life." (Participant 13)

Table 7: Justification of Power

Theme 3. Justification of Power			
Category	Subcategory	Code	f
Privilege of groups close to the manager	Privileges granted to groups close to the manager	Providing privileges to the privileged group in obtaining tenure	27
		Privileging the privileged group in the distribution of tasks	6
		Providing privileges to the privileged group in accessing information	3
	Consequences of privileges granted to groups close to the manager	The manager's unfair treatment of other employees	10
		The belief that the privileged group will subsequently suffer losses	4
		Keeping distance and not interacting with the privileged group	4
		Motivating effect in dealing with challenges	2
		Negative impact on organizational commitment	2
		Reducing trust in the manager	1

Table 8: Acquiescence of Power

Theme 4. Acquiescence of Power		
Category	Subcategory	f
Attitude toward the manager's overbearing and authoritarian behaviors	Trying to solve the problem by talking	15
	Keeping silent by not reacting	14
	Complaining by taking legal action	10
	Reacting with gestures and facial expressions	5
	Taking revenge	2
	Gossiping about the manager	1

"I mean, there were times when I kept quiet so my academic career would not be jeopardized. Unfortunately, there were times. But actually, you want to speak out, oppose, and say, "You are wrong! but saying that will not change much. Moreover, you will be harmed. I have preferred to remain silent in that situation. Many people do not accept this, but I did" (Participant 21)

To summarize, in the qualitative dimension of the study, the participants mostly expressed opinions on the theme of acceptance of power (accepting the power/authority of the administrator, respecting the power, accepting the privileges of the administrator, etc.). Then, the participants mostly expressed their views on justifying power (accepting the privilege of groups close to the administrator, recognizing privileged groups, etc.). The participants mainly emphasized these two themes. They shared their views and experiences on the themes of instrumental use of power (using instrumental power to reach management, etc.) quiescence of power (responding to the power and sanctions of the administrator).

Findings on Social Network Analysis

Findings on academic staff's professional relationships and friendship networks were presented within the scope of social network analysis. Then, findings on the structure of the professional relationship and friendship network and the strength of the ties between the actors are presented.

Findings on the position of academic staff in professional relationship and friendship networks

The study used social network analysis to determine the professional networks and friendship networks of the academic staff in their departments. Social network maps of professional relationships and friendship networks are as follows (Figure 1).

In the network map in the figure, the shapes show the actors, the lines show the relationships between the actors, and the arrows show the direction of the relationships (unidirectional or reciprocal). In the network map, male participants are colored blue, and female participants are colored red. The code names of the actors were created according to the initials of their academic titles (Professor: PROF, Associate Professor: ASSOP, Assistant Professor: ASSIP, Lecturer: LEC, Research Assistant: REAS). It is observed that the friendship network is an intense relationship network with 177 ties established between 34 actors. Based on the connections in the network map, there is a high level of interaction between the actors. According to this map, all actors are included in the relationship network, so no isolated actor exists outside the network. In addition, it can be said that there is not much transitivity in the professional relationship network according to gender; in other words, the gender factor does not cause groupings in relationships. When the professional relationship network is examined, it is seen that the participants with code numbers PROF1, PROF5, REAS2, REAS6, REAS7, REAS8, and ASSIP3 are at the center of the network and have established relationships with many participants. The participants at the center of the network are

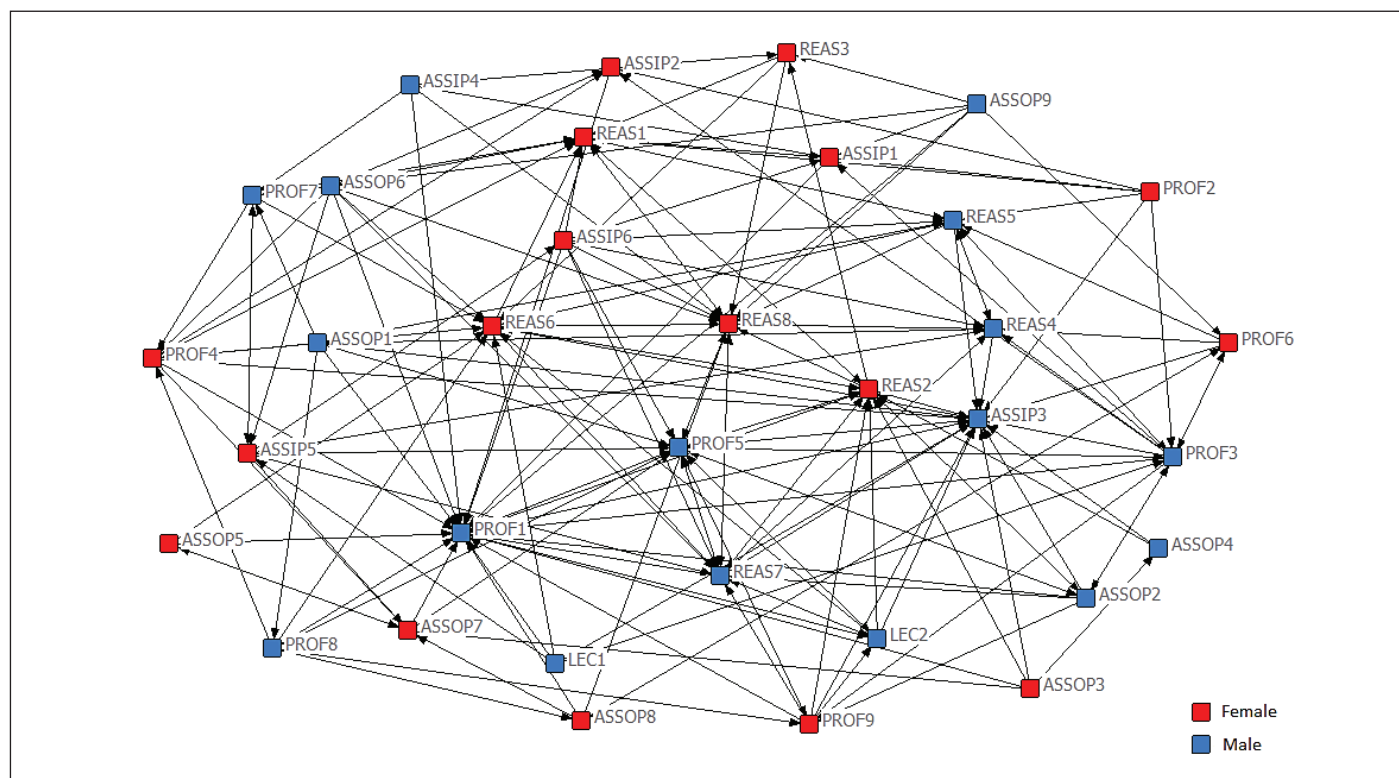


Figure 1: Professional relationship network of academic staff.

mainly those with the title of professor and research assistant. It is seen that the participants with the title of associate professor are generally away from the center of the network, and their connections are less than the participants with other titles (ASSOP3, ASSOP5, ASSOP7, ASSOP8). The friendship network of the academic staff is presented below (Figure 2).

Based on the figure, it is seen that the friendship network of academic staff consists of 34 actors and 83 ties. The friendship network of academic staff has fewer ties than the professional network; in other words, it has a weaker network structure. Like the professional relationship network, PROF1, PROF5, PROF9, REAS7, REAS8, and ASSIP3 actors are at the center of the friendship network. Similar to the professional relationship network, PROF1, PROF5, PROF9, REAS7, REAS8, and ASSIP3 actors are at the center of the friendship network. In addition, the participant with the code number ASSOP6 was observed to be an isolated actor and did not establish a relationship with other actors by staying outside the network. Similar to the above finding, it was concluded that three participants with the title of professor were at the center of the friendship network and established one-way and two-way ties with the actors. When the social networks are analyzed, it is seen that the professional network has a higher proportion of relationships, contains more reciprocal relationships, and has a more centralized structure than the friendship network. In summary, both networks are analyzed briefly; PROF1, PROF5, REAS7, REAS8, and ASSIP3 actors may have a significant and influential position in the social network. During social network analysis,

in addition to network maps, measures such as the centrality of actors' positions in the network, the density of the network, or the closeness between actors can be revealed as a result of various analyses.

Findings on the professional relationship network and friendship network structure of academic staff

Network size, network density, clustering coefficient, reciprocity, and transitivity values were calculated in the analysis of the professional relationship network and friendship network structure of the academic staff. The structural characteristics of the professional and friendship networks of the academic staff are given in Table 9.

A comparison of the structural characteristics of lecturers' professional and friendship networks reveals that although the number of actors is the same, more connections are established in the professional network. The density value in social networks takes a value between 0 and 1; a density of 0 indicates that there is no interaction, while a density of 1 indicates that there are close relationships (Carrington, Scott & Wasserman, 2005; Eren, 2018; Everett & Borgatti, 2005). Therefore, both networks have low density and loose ties. In addition, the friendship network has higher levels of bilateral and trilateral connections than the professional network, suggesting that the friendship network is more structured and robust than the professional network. The low density in both networks indicates weak ties in the network; therefore, there are divergences and clusters among the actors. Groupings and cliques emerge

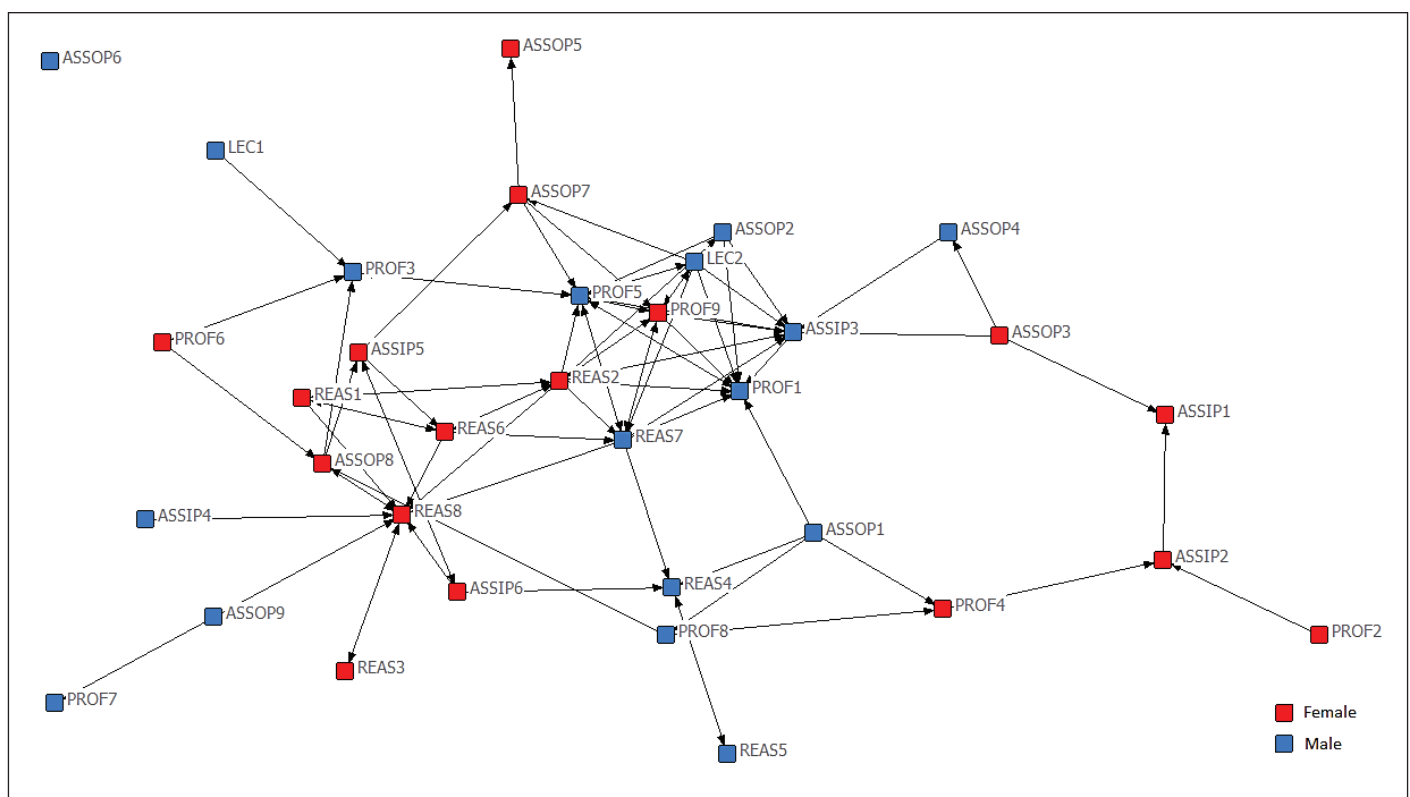
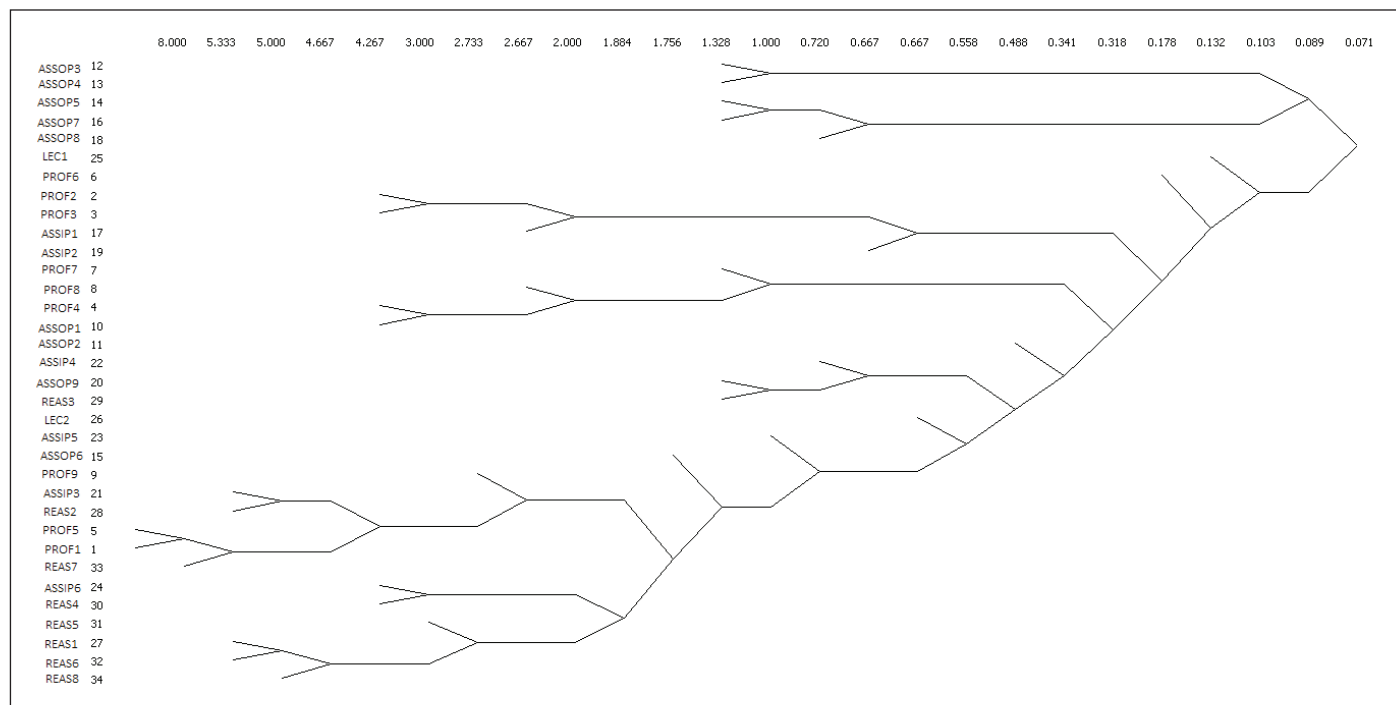


Figure 2: Friendship relationship network of academic staff.

Table 9: Network Structural Characteristics of Academic Staff's Professional Relationship and Friendship Networks

	Network size	Ties	Reciprocity (diad)	Reciprocity (triad)	Transitivity	Density	Cluster Coefficient
Professional relationship network	34	177	0.188	0.316	0.409	0.158	0.275
Friendship network	34	83	0.239	0.386	0.453	0.074	0.248

**Figure 3:** Cliques diagram of academic staff's professional relationship network.

when the network's density is low or high. Cliques include only the direct connections of each actor with all other actors (Borgatti, Everett & Johnson, 2013). Below are the cliques related to the professional network (Figure 3) and the cliques related to the friendship network (Figure 4), respectively.

As a result of the analysis, 58 cliques were found in the professional network of academic staff and 9 cliques in the friendship network. It is seen that there are more cliques in the professional relationship network of the academic staff. According to the clique diagram, it is seen that there is a more branched and differentiated network structure in the professional relationship network than in the friendship network. Another critical issue that needs to be addressed is the cliques, in which actors are at the center of the network and connect with other actors. Various centrality measures are used to determine the position and characteristics of actors at the center of the network.

Degree centrality refers to the number of direct connections each actor has with other actors in the social network (Everett & Borgatti, 2005). According to the degree centrality measures, the highest-ranked actors in the professional network are PROF1 (deg=26), PROF5 and ASSIP3 (deg=22), REAS2 (deg=19)

and A7 (deg=17). In the friendship network, the highest-ranked actors were PROF5 (deg=14), REAS2, and REAS7 (deg=12). When both networks were analyzed, it was found that the actors with the highest number of ties and, thus, the highest degree of centrality were PROF5, PROF1, ASSIP3, 2, and A7, respectively. Based on this finding, the actors listed above are at the center of the network and occupy an important position.

Closeness centrality is the degree of direct proximity or distance of an actor in a network to others. This degree refers to the actor's ability to reach others in the network quickly and access information (Carrington et al., 2005; Marsden, 2005). In the professional network, PROF1 (Clo=0.947), ASSIP3 (Clo=0.904), PROF5 (Clo=0.867), REAS2 (Clo=0.823), and REAS8 (Clo=0.803) are the actors with the highest access to information and the ability to connect with other actors in a short time. In the friendship network, the actors with the highest closeness centrality are PROF5 (Clo=0.420), PROF9 and REAS7 (Clo=0.402), LEC2 and REAS2 (Clo=0.393), respectively. When both networks are analyzed, it can be said that PROF1, PROF5, REAS2, and REAS7 actors can connect with other actors directly or indirectly in a short time and access information.

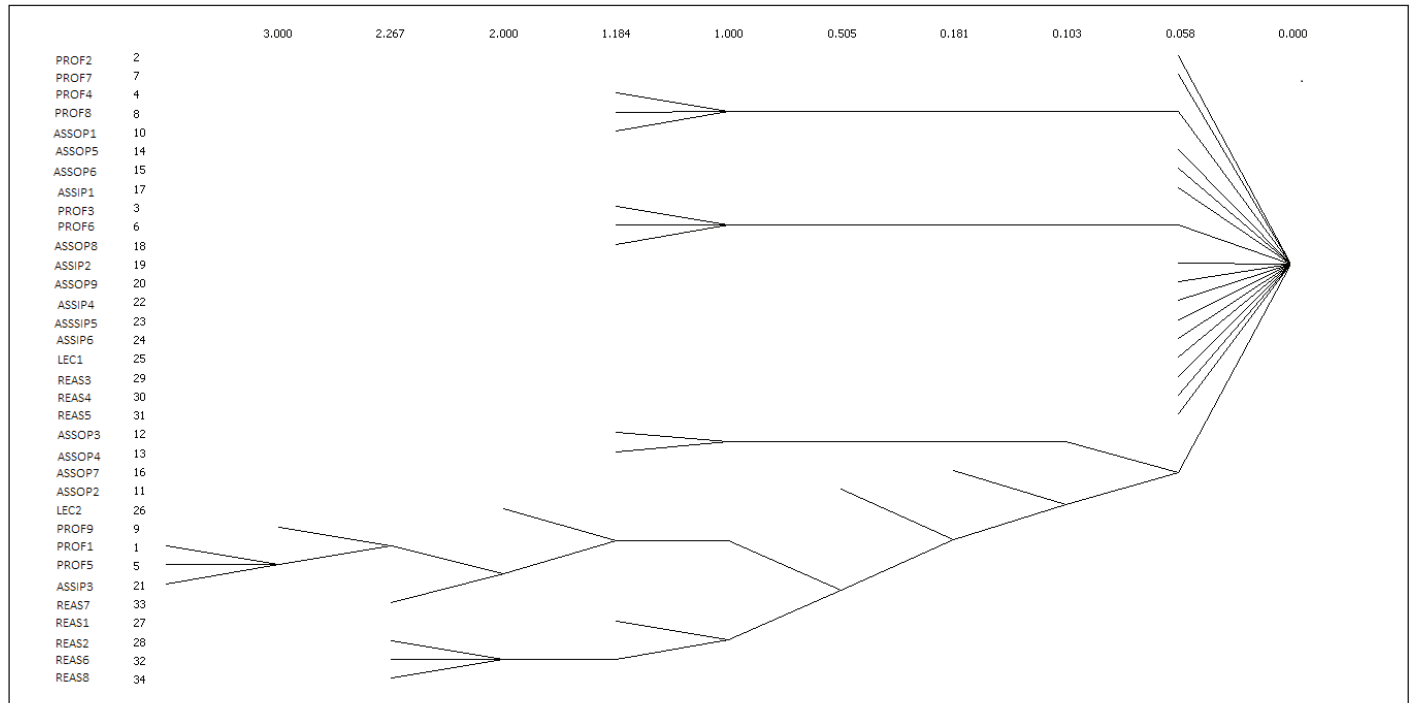


Figure 4: Cliques diagram of academic staff's friendship network.

According to *betweenness centrality*, actors who act as bridges in the network can have an important position in the network because they control the flow of information (accessing information before anyone else, blocking the flow of information, or directing it in the direction they want) (Borgatti et al. 2013: 174-175). In the professional relations network, the actors who act as a bridge between other actors the most are PROF3 (Betw.=165.281), PROF5 (Betw.=150.577), PROF6 (Betw.=80.725), REAS2 (Betw.=80.667), PROF1 (Betw.=69.657), respectively. In the friendship network, PROF5 (Betw.=195.167), PROF3 (Betw.=97), REAS7 (Betw.=69.833), ASSOP8 (Betw.=68.833), and PROF1 (Betw.=67.167) are the bridges, respectively. When both social network structures are analyzed, PROF1, PROF3, PROF5, PROF6, and REAS2 are the actors who play a critical role among the actors who do not connect by acting as a bridge between other actors.

Eigenvector centrality is a composite of all degree, closeness, and betweenness centrality measures. Eigenvector centrality means that not all ties between actors are of equal value and that the quality of ties is as essential as the number of ties for an actor to be at the center of the network. In other words, it is more important for an actor to have a small number of high-quality ties than many low-quality ties (Eren, 2018; Marsden, 2005; Öztaş & Acar, 2004). PROF1 (eigenvector=0.332) has the highest eigenvector centrality in the professional network. In the friendship network, PROF5 (eigenvector=0.368) was found to have a high eigenvector value. In summary, when both the professional relations network and the friendship network are analyzed, it is seen that the eigenvector centrality of PROF1, PROF5, ASSIP3, REAS2, and REAS7 actors is high. Since these actors are close to those who are active in the network

and at the center of the network, they are also expected to provide various advantages (access to resources such as information, etc.).

Findings on Mixed Methods

In mixed methods research, visualizing the research processes (data collection, analysis, combination, and interpretation processes by the mixed methods research design) with a flow diagram facilitates understanding the research process (Creswell, 2017a: 53-54). The data collection process and analysis results in the quantitative and qualitative parts of the study are presented in the diagram in Figure 5 concerning Creswell and Clark's (2015: 129) visualizations.

In the study, it is seen that the results of quantitative and qualitative data analysis confirm each other at many points, and three main conclusions were reached when the findings of the quantitative and qualitative sections were integrated within the scope of mixed method research. These are: (1) Academic staff perceive the organizational power distance at the university at a medium-high level. (2) Academic staff tend to establish professional relationships and friendship networks with their colleagues highly. (3) Academic staff's friendship relationships have a firmer structure than their professional relationships.

DISCUSSION and CONCLUSION

When the mixed-method findings of the research, which was conducted to compare the perceptions of organizational power distance of academic staff with the social networks they established with their colleagues at the university, are considered, it can be said that both quantitative data analysis and social network analysis results confirm each other. In the study,

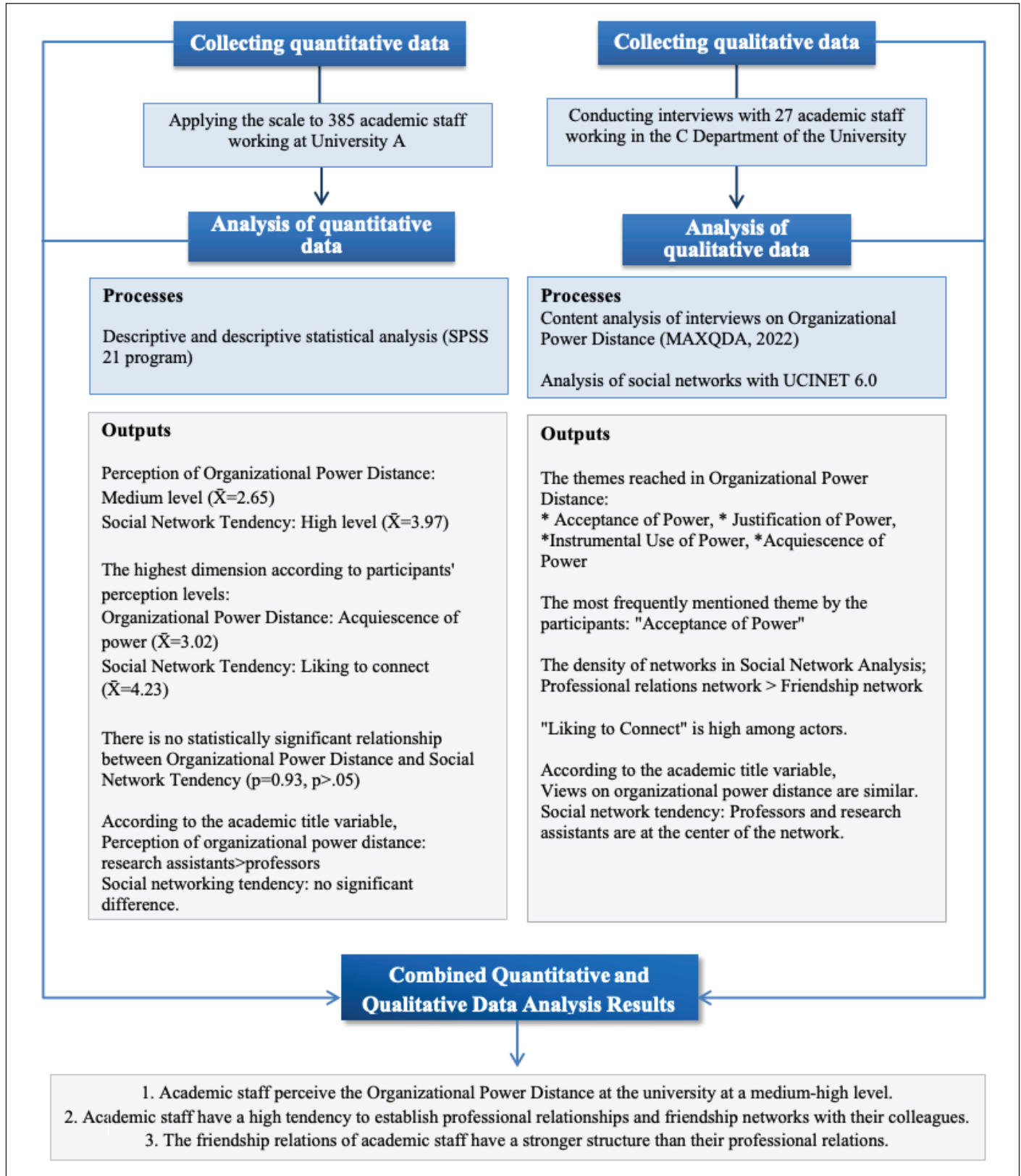


Figure 5: Organizational power distance and social network tendency: mixed method research findings.

within the scope of organizational power distance, it is seen that the participants' perception of acquiescence to power and acceptance of power is at a high level. The academic staff accepts the university administrators' unfair practices and power inequalities and remains silent by not opposing the injustices experienced. In organizations, centralization and hierarchy showing obstructive or coercive features are called "*obstructive bureaucracy*" (Hoy & Sweetland, 2001). In this structure, organizational members are forced to accept the rules without questioning; individuals are frequently controlled/supervised, and employees are not allowed to participate in decisions. Different opinions are considered conflict factors (Sinden, Hoy & Sweetland, 2004).

In the study, based on the participants' views that they kept silent about the inequalities they experienced at the university and were worried about conflicts with administrators if they expressed their different views and opinions, it is thought that there is an obstructive bureaucratic structure at the university. Organizational silence is defined as individuals keeping their concerns and thoughts about the problems experienced in the organization secret for fear of being ignored or receiving negative feedback from managers (Morrison & Milliken, 2000). Organizational silence refers to individuals' conscious avoidance of expressing information, ideas, and opinions about their work (Van Dyne, Ang & Botero, 2003). Employees in an organization may exhibit organizational silence behavior against unequal and unfair practices they experience in the organization (Pinder & Harlos, 2001). From this point of view, academic staff exhibit organizational silence when they encounter such situations.

In the study, the participants emphasized that administrators provide privileges to groups close to them in legitimizing the power dimension and injustices experienced at the university. Most participants stated that privileges were provided to interest groups close to the administrators, especially in academic promotion and tenure. In an organization where inequality is experienced, a group can rise by using their illegitimate privileges, while others can be prevented (Tatlı & Özbilgin, 2012). Therefore, other lecturers are expected to feel that they have been wronged in the face of privileged groups. According to Bourdieu (1980), cultural and social assumptions and routines are the basis of accepting inequality in organizations. Individuals do not see inequalities in the organization under the influence of these assumptions, and they accept it as a normal situation. To prevent this, individuals should be informed about social and universal equality; inequalities in the organization should be revealed, and these problems should be discussed (Özbilgin, 2019: 296).

During the research, participants similarly stated that the perspective on privilege is related to the cultural structure of the society. In short, individuals' perspectives on privilege are related to their social, societal, and cultural acceptance. Consistent with Hofstede's research results, the participants stated that Turkish society likes power and influential individuals, accepts the power of the rulers, and obeys them. It is known that every manager has a specific power due to the power culture

in the organization. Power emerges as a necessity for life in societies (Balandier, 2010: 35-39, 101) and effectively organizes and maintains the social structure (Beşirli, 2011). Power and equality, the antecedents of organizational power distance, are the basic components of a social structure or culture (Oyserman, 2006). Therefore, as stated in the participants' views, power distance is a component of culture and reflects society's social and cultural values.

Power and the use of power are essential elements of culture. Like many other Asian-type cultures, Turkish culture has a high orientation towards power and power. This orientation is reflected in management practices in many institutions in the society. In Turkish culture, the use of power is not in a collective structure, but in the form of individual power acquisition (Halıs, Şenkal & Türkay, 2009). The dynastic system in the Ottoman Empire, the concentration of power in a single person, the people's acceptance of the power of the rulers, and their submission to power inequalities are similar in today's Turkey. In this regard, some authors argue that the understanding of "dominating the society" that emerged in Turkish society with the Tanzimat era continues today; that there is little merit and delegation of authority due to the dense bureaucratic structure in the administration, and that communication and coordination in subordinate-superior relations cannot be ensured (Gökçe & Şahin, 2002; Gökçe, Şahin & Örselli, 2002). It is possible to see the impact of the cultural structure of Turkish society on the cultural structure of universities. Higher education culture is the values, norms, beliefs, and assumptions that effectively make sense of the experiences and activities that take place at the university and guide the behavior of individuals and groups at the university (Kuh & Witt, 2000). Universities, which include many infrastructures, are institutions with a dynamic character (Alvesson, 1993) and are affected by environmental, social, and technological developments as well as the political and economic policies of the country. Therefore, based on the participants' views, the practices related to power distance in top management are also effective in universities.

In the study, it is seen that the general social network tendencies of the academic staff are at a high level. In support of this finding, the social network analysis revealed an intense and interactive network structure among the academic staff in both professional relationships and friendship networks. Academic staff establish a network of professional relationships with their colleagues at the university in many areas, such as exchanging ideas, consulting on specific issues, and conducting joint studies (scientific research, projects, congresses/conferences, etc.). Workplace friendships generally consist of supporting co-workers and sharing information and do not involve intense emotional bonds of friendship (Chang et al., 2016). Workplace friendship consists of mutual commitment, trust, shared values, and interests among employees in the workplace (Berman, West & Richter, 2002); this friendship provides emotional support to individuals within the organization (Kram & Isabella, 1985) and has an impact on individuals' motivation, job satisfaction, and performance (Lee & Ok, 2011). At the same time, workplace friendship effectively reduces work-related stress

(Sias & Cahill, 1998) and provides emotional support (Methot et al., 2016). In this context, the network of professional relationships established by lecturers at the university in terms of workplace friendship is vital for their performance. According to the study, academic staff want to connect with colleagues and develop friendships. Similarly, Er (2017) concluded that school administrators and teachers working in primary and secondary schools highly desire to connect.

When the social network analysis findings are examined, it is seen that professors and research assistants are at the center of the professional relations and friendship network. Actors with these two titles are at the center of the network and act as bridges that enable communication between other actors. As a result of the social network analysis, the fact that professors and research assistants are at the center of the network can be explained by the Social Capital Theory. According to this theory, people possess both tangible and intangible resources through their social networks and interactions with others at the individual, group, or organizational level (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Lin, 2001; Putnam, 2000). Social capital is the existing and potential resources that an individual obtains from the connections and network of relationships with other members of the organization (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Academic staff with the title of professor have relatively more knowledge than those with other academic titles and often guide other lecturers with their experience. From this point of view, professors can be considered social capital by academic staff with other academic titles. In this context, academic staff may establish friendships with professors to conduct joint projects/scientific research and receive peer support. In addition to professors, research assistants are also at the center of the network. Research assistants are academic staff who assist in research, examination, and applications in higher education institutions and perform other duties assigned by authorized institutions (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Research assistants can be seen as social capital by other academic staff due to their academic position, knowledge of the university's information flow, duties and responsibilities in the faculty, and the ties they establish between the administration and academic staff. Therefore, research assistants are expected to interact with other academic staff, communicate with them frequently, and develop professional relationships.

Social network analysis can be used as an effective tool by managers as it provides researchers and practitioners with social networks between individuals and actors acting as bridges. Based on these network maps, university management can identify informal leaders and direct central actors as team leaders toward organizational goals. At the same time, it can involve isolated actors outside the network in organizational processes. According to the research results, faculty members with the title of professor and research assistant can be supported by the management as team leaders. They can be evaluated to strengthen the social network. In addition, individuals with the title of associate professor who are outside the network and have weak ties with other actors can be motivated by the management. They can be included in the social network

with various directives. University administrators can organize activities to increase cooperation among academic staff to strengthen their professional relationships and friendship networks. They can also implement various practices to create a learning ecosystem in universities and turn their universities into learning communities. Based on the participants' views within the scope of power distance, it can be said that it is necessary to set new criteria for the privileges of university administrators to be limited, auditable, accountable, and transparent within the framework of the objectives of higher education and the university. These privileges granted to administrators should be audited by senior management at specific intervals. Participants emphasized that university administrators should be appointed based on merit. Participants stated that it would be more democratic if rectors were elected from among the academic staff at the university instead of being appointed. This study is expected to contribute to the literature, policy-makers in higher education administration, university senior management, academics, and researchers.

REFERENCES

- Alvesson, M. (1993). *Cultural perspectives on organizations*. Cambridge University Press.
- Balandier, G. (2010). *Siyasal antropoloji* (Trans. D. Çetinkasap). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Berman, E. M., West, J. P. & Richter Jr, M. N. (2002). Workplace relations: friendship patterns and consequences (according to managers). *Public Administration Review*, 62(2), 217-230. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00172>
- Beşirli, H. (2011). Türk kültüründe güç, iktidar, itaat ve sadakatin yemek sembolizmi esasında değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 58.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Johnson, J.C. (2013). *Analyzing social networks*. Sage.
- Borgatti, S. P. & Ofem, B. (2010). Overview: social network theory and analysis. In A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 17-30). Harvard Education.
- Bourdieu, P. (1980). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Carrington, P.J., Scott, J. & Wasserman, S. (2005). *Models and methods in social network analysis*. Cambridge University Press.
- Chang, H., Chou, Y., Liou, J. & Tu, Y. (2016). The effects of perfectionism on innovative behavior and job burnout: team workplace friendship as a moderator. *Personality and Individual Differences*, 96, 260-265. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.088>
- Christakis, N. A. & Fowler, J.H. (2012). *Sosyal ağların şaşırtıcı gücü ve yaşamımızı biçimlendiren etkisi*, D. Yüksel (Trans. Ed.). Varlık Yayınları.
- Cohen, A., Klein, K., Daly, A. J. & Finnigan, K. (2011). Out with the old, in with the new: When are leader successions successful. *New directions in leadership annual meeting*. The Wharton School of Business University of Pennsylvania.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Creswell, J. W. (2017a). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*, M. Sözbilir (Trans. Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017b). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, S. B. Demir (Trans. Ed.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*, Y. Dede and S. B. Demir (Trans. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Daly, A. J. (2012). Data, dyads, and dynamics: exploring data use and social networks in educational improvement. *Teachers College Record*, 114(11), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811211401103>
- De Nooy, W., Mrvar, A. & Batagelj, V. (2005). *Exploratory social network analysis with Pajek*. Cambridge University Press.
- Doğan, B. (2012). *Örgüt kültürü*. Beta Yayınları.
- Er, E. (2017). *İlköğretim kurumlarında yönetici ve öğretmen ilişkilerinin sosyal ağ analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, Z. (2018). Bağlantıcılık teorisi ve öğretmen adaylarının öğrenme ağlarının sosyal ağ analizi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 717-753. <http://dx.doi.org/10.7827/Turkish-Studies.13891>
- Everett, M. & Borgatti, S. (2005). Extending Centrality. In P.J. Carrington, J. Scott and S. Wasserman (Eds.), *Models and Methods in Social Network Analysis* (pp. 57-76). Cambridge University Press.
- Farh, J., Hackett, R. D. & Liang, J. (2007). Individual-level cultural values as moderators of perceived organizational support-employee outcome relationships in China: comparing the effects of power distance and traditionalism. *Academy of Management Journal*, 50(3), 715-729. <https://psycnet.apa.org/doi/10.5465/AMJ.2007.25530866>
- Freeman, L. C. (2004). *The development of social network analysis: a study in the sociology of science*. Empirical Press.
- Gökçe, O. & Şahin, A. (2002). 21. yüzyılda Türk bürokrasisinin sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 1-27.
- Gökçe, G., Şahin, A. & Örselli, E. (2002). Türkiye’de siyasetin bürokrasi üzerindeki etkisi: siyasallaşma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 45-58.
- Halis, M., Şenkal, A. & Türkay, O. (2009). Kültür, ortaklık ve rekabet: Türkiye’ye ilişkin rakamlar. *Journal of Azerbaijani Studies*, 444-460.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture’s consequences: international differences in work-related values*. Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture’s consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Sage.
- Hofstede, G. (2003). *Cultures and organizations*. Profile Books Hofstede Insight.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*. McGraw-Hill.
- Hon, C. M. (2002). *A quantitative analysis of organizational culture perception in a same industry merger*. Doctoral dissertation, Capella University. Publication Number: AAT 3068401.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*, S. Turan (Trans. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321. <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Kram, K. & Isabella, L. (1985). Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/256064>
- Kuh, G. D. & Witt, E. J. (2000). Culture in American colleges and universities. In *Brown II, M. C. (Edt.). Organization and Governance in Higher Education*. Pearson Custom Publishing.
- Lee, J. & Ok, C. (2011). *Effects of workplace friendship on employee job satisfaction, organizational citizenship behavior, turnover intention, absenteeism, and task performance*. The 16th Annual Graduate Education and Graduate Students Research Conference in Hospitality and Tourism, Houston, Texas.
- Lin, N. (2001). Building a network theory of social capital. In N. Lin, K. Cook, & R. S. Burt (Eds.), *Social Capital: Theory and Research*. (pp. 3-30). Transaction.
- Marin, A. & Wellman, B. (2011). The SAGE handbook of social network analysis. J. Scott, P. J. Carrington (Eds.). In *Social Network Analysis: An Introduction* (pp.11-25). Sage.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. O. Akinhay and D. Kömürçü (Trans. Ed.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marsden, P. V. (2005). Recent developments in network measurement models and methods in social network analysis. In P.J. Carrington, J. Scott ve S. Wasserman. *Models and Methods in Social Network Analysis* (pp. 8-30). Cambridge University Press.
- Masland, A. T. (1985). Organizational culture in the study of higher education. *Review of Higher Education*, 8(2), 157-168. DOI: 10.1353/rhe.1985.0026
- Methot, J. R., Lepine, J. A., Podsakoff, N. P. & Christian, J. S. (2016). Are workplace friendships a mixed blessing? Exploring tradeoffs of multiplex relationships and their associations with job performance. *Personnel psychology*, 69(2), 311-355. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/peps.12109>
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119, 7-39. DOI: 10.1086/667715
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706- 725.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. <https://doi.org/10.2307/259373>
- Oyserman, D. (2006). High power, low power, and equality: culture beyond individualism and collectivism. *Journal of Consumer Psychology*, 16(4), 352-356. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1604_6
- Özbiçgin, M. (2019). Örgütlerde güç ve politika, H. Yıldız and T. Okan (Eds). In *Farklılık, Eşitlik ve Güç* (ss. 289-303). Beta Yayıncılık.
- Öztaş, N. & Acar, M. (2004). Ağbağ analizine giriş: kavramlar ve yöntemler. M. Acar and H. Özgür (Eds.) In *Çağdaş Kamu Yönetimi II: Konular Kuramlar ve Kavramlar* (ss. 289-317). Nobel Yayınları.

- Pinder C. & Harlos K. P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: a handbook*. Sage.
- Sias, P. M. & Cahill, D.J. (1998). From Coworkers to friends: the development of peer friendships in the workplace. *Western Journal of Communication*, 62(3), 273-299. <https://doi.org/10.1080/10570319809374611>
- Sinden, J. E., Hoy, W. K. & Sweetland, R. (2004). An analysis of enabling school structure: theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478. <https://doi.org/10.1108/09578230410544071>
- Tatlı, A. & Özbilgin, M. F. (2012). An emic approach to intersectional study of diversity at work: a Bourdieu framing. *International Journal of Management Reviews*, 14(2), 180- 200. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00326.x>
- Tichy N. M., Tushman, M. L. & Fombrun, C. (1979). Social network analysis for organizations. *Academy of Management Review*, 4(4), 507-519. <https://doi.org/10.2307/257851>
- Tu, Y. & Lu, X. (2016). Work-to-life spillover effect of leader-member exchange in groups: the moderating role of group power distance and employee political skill. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 1873-1889. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-015-9674-0>
- Van Dyne, L., Ang, S. & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge University Press.
- Wu, M. Y. (2006). Hofstede's cultural dimension 30 years later: a study of Taiwan and the United States. *Intercultural Communication Studies*, 15(1), 33-42.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2018). Örgütsel güç mesafesi ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 671-686.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). Resmî Gazete 6/11/1981, Sayı: 17506. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> Erişim Tarihi: 25.10.2021.

Examination of the Turkish Doctoral Programs in Social Sciences and Humanities Through a Process Evaluation Model

Türkiye’de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanındaki Doktora Programlarının Süreç Değerlendirme Modeli ile İncelenmesi

Aslı GÜNAY, Aydın ASLAN, Ömer AÇIKGÖZ

ABSTRACT

This study aims to investigate Turkish doctoral programs in social sciences and humanities using a process evaluation model within a mixed methods research design. A convergent mixed methods approach was employed to gather both quantitative and qualitative data. Initially, the quantitative statistical results are presented, followed by a discussion of the qualitative findings, utilizing a side-by-side comparison approach. The survey, developed by the researchers, was administered to 310 academics to gather their assessments of doctoral programs, considering variables such as graduation year from the Ph.D. program, academic title, field of study, and university type. The t-test and ANOVA results revealed no significant differentiation among academics with respect to these variables. Conversely, content analysis was applied to examine qualitative data obtained from 10 academics through the MAXQDA qualitative data analysis program. Six themes identified through content analysis indicated that nearly all participants perceived structural issues in doctoral programs, explaining the lack of significant differentiation in the quantitative findings. Based on these findings, implications are suggested for researchers, academics, and decision-makers to address this issue.

Keywords: Mixed methods research design, Process evaluation model, Social sciences and humanities, Doctoral programs

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye’deki sosyal ve beşeri bilimler alanındaki doktora programlarının karma yöntem araştırması kullanarak süreç değerlendirme modeliyle incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel ve nitel verilerin toplanmasında yakınsak karma yöntem yaklaşımı uygulanmıştır. Öncelikle nicel istatistiksel sonuçlar verilmiş, ardından yan yana karşılaştırma yaklaşımı dikkate alınarak nitel bulgular

Günay A., Aslan A., & Açıkgöz Ö., (2024). Examination of the turkish doctoral programs in social sciences and humanities through a process evaluation model. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 282-295. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1370432>

Aslı GÜNAY (✉)

ORCID ID: 0000-0001-5085-6374

Social Sciences University of Ankara, Faculty of Political Science, Department of Economics, Ankara, Türkiye
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ekonomi Bölümü, Ankara, Türkiye
asli.gunay@asbu.edu.tr

Aydın ASLAN

ORCID ID: 000-0001-6173-5367

Selçuk University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Konya, Türkiye
Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya, Türkiye

Ömer AÇIKGÖZ

ORCID ID: 0000-0002-9033-2572

Social Sciences University of Ankara, Faculty of Political Science, Department of Economics, Ankara, Türkiye
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ekonomi Bölümü, Ankara, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 03.10.2023

Accepted/Kabul Tarihi: 24.07.2024



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

tartışılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket 310 akademisyene doktora programlarını değerlendirmeleri için uygulanmış olup uygulamada katılımcıların doktora mezuniyet yılı, akademik unvan, çalışma alanı ve üniversite türü gibi değişkenler dikkate alınmıştır. T-testi ve ANOVA sonuçları akademisyenler arasında bu değişkenlere ilişkin anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Diğer taraftan içerik analizi MAXQDA nitel veri analizi programı aracılığıyla 10 akademisyenden elde edilen nitel verilerin analizinde kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda belirlenen altı tema, katılımcıların neredeyse tamamının doktora programlarında yapısal bir sorun algıladığını ortaya koymuştur; Bu durum nicel bulgularda anlamlı bir farklılaşmanın neden görülmediğini açıklamaktadır. Bulgulara göre, araştırmacılara, akademisyenlere ve karar vericilere bu sorunun çözümüne yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Karma yöntemler araştırması, Süreç değerlendirme modeli, Sosyal ve beşeri bilimler, Doktora programları

INTRODUCTION

Doctoral programs play a crucial role in equipping researchers with qualifications such as knowledge, skills, and competencies to overcome challenges and generate original ideas autonomously in both work and learning environments (European Qualification Framework [EQF], 2005; Turkish Qualification Framework [TQF], 2015). Researchers are expected to acquire these qualifications at the most advanced level during these programs. Upon successful completion, they earn the title of “Doctor,” signifying their ability to contribute independently to literature and practice through research. Consequently, this achievement paves the way for researchers to become academics, serving as a critical milestone in their academic journey, influencing their promotion and appointment.

A doctorate corresponds to level 8 in both the EQF and TQF. Earning a doctoral degree typically requires at least four years of effort and work, contingent upon the complexity, structure, and graduation requirements of the doctoral program. Additionally, when conducting an analysis, differences in doctoral training among countries, including admission criteria and training courses, should be considered. Candidates are required to submit their diplomas, transcripts, doctoral proposals, curriculum vitae, intention and reference letters, as well as language proficiency documents to foreign universities (Aslan et al., 2020). Conversely, for Turkish doctoral programs, applicants must submit their master’s degree with a thesis, academic personnel and postgraduate education entrance exam scores, foreign language exam scores, and undergo a scholastic assessment test and interview.

In doctoral programs, researchers are expected to complete at least seven courses, along with a seminar and a doctoral qualification exam. Upon meeting these requirements successfully, they are tasked with writing and defending doctoral dissertations (Turkish Graduate Education Regulation, 2016). Enrollment in doctoral programs is highly competitive, and candidates should theoretically possess knowledge, skills, and competency to conduct research. The doctoral dissertations serve as evidence that they can contribute to their field of study through the knowledge and skills gained in their doctoral programs.

The social sciences and humanities encompass the study of human behavior and interaction within social, cultural, environmental, economic, and political contexts. These fields explore

both historical and present aspects while considering future concerns, covering a spectrum from individual to global perspectives. Consequently, disciplines within the social sciences and humanities foster a comprehensive understanding of our world and how individuals can navigate a knowledge-based society. Given the intricate nature of social events, the significance of the broader study area in the social sciences and humanities has become more pronounced than ever.

Against this backdrop, this study is centered on doctoral programs within the realms of social sciences and humanities in Türkiye. Despite being the 19th largest economy globally (WB, 2022) and boasting a population of over 83 million (TÜİK, 2022), Türkiye has experienced economic crises and social events in the past 50 years, shaping the social transformation within the country. Consequently, chronic economic, social, and political instability has emerged as persistent issues. Hence, this research focuses on doctoral programs in social sciences and humanities in Türkiye, selecting them as subjects of investigation. This choice is rooted in the expectation that these doctoral programs will contribute to the formulation of policies and practices, addressing the development needs of the country.

The principal educational outcomes of a doctorate are defined as the creation of new knowledge (research output) and the development of a skilled individual (Boud & Lee, 2009). Specifically, the emphasis on analyzing the productivity and citation impact of research outputs from doctoral graduates has become the primary quality indicator for doctoral education (Hasselback & Reinstein, 1995). While the primary purpose of the doctorate remains the training of individuals for academic careers, there has been an increasing trend in recent years to equip candidates with skills suitable for diverse careers beyond academia (Steyn, 2019).

Presently, the global performance of Higher Education Institutions (HEIs) is gauged through world university rankings such as The Times Higher Education (THE) World University Ranking, Academic Ranking of World Universities (ARWU), and Quacquarelli Symonds (QS) World University Rankings (THE, QS, ARWU, 2021). These rankings utilize “the number of scientific publications (or scientific publications per academic)” as a performance indicator to measure research influence within their frameworks (Aslan, Açıkgöz, & Günay, 2021). Additionally, the number of doctorates awarded serves as a performance indicator in THE. In this context, Türkiye had 59,027 scientific

publications, ranking 18th globally; however, the number of citations per document was 0.88, resulting in a world rank of 135 in 2020 (Scimago Journal Rankings [SJR], 2021). Moreover, the average number of publications on the Web of Science (WoS) per academic is 0.36 in Türkiye (CoHE, 2020). Notably, at universities where the medium of instruction is in a foreign language, the ratio for WoS publications tends to be low (Balolu & Bilgiç, 2021a). Furthermore, Türkiye's h-index performance falls below 10%. These data indicate that the quality of research outputs from Turkish academics is subpar, consequently impacting the quality of doctoral graduates. The question arises as to why these academics may not be proficient enough to publish their scientific studies in international peer-reviewed journals.

While research outputs, encompassing scientific publications, intellectual property rights, and the number of doctoral graduates, might be adequate for measuring the quality of doctoral programs, this approach is subject to debate. Concentrating solely on outputs and overlooking the inputs—namely, the qualifications of students during the doctoral application—may not be the most appropriate method. Therefore, the quality of inputs (students) might also need to be taken into account when assessing the quality of doctoral programs.

Attention should be directed towards the effectiveness and quality of doctoral programs. Theoretically, these programs are intended to equip researchers with qualifications outlined in EQF and TQF. However, Aslan et al. (2021) conducted an examination of 124 dissertations in the field of educational sciences, evaluating the scientific impact of these studies. Their findings revealed that among the dissertation holders—82 of whom are academics at universities—64 scientific publications were generated from their dissertations, and other researchers cited 34 of these publications. In another study by Aslan & Açıkgöz (2021), the contributions of 88 dissertations in the disciplines of economics, law, psychology, political science, and international relations were assessed through bibliometric analysis. The researchers uncovered that among the dissertation owners—67 of whom are academics at universities—23 scientific studies were derived from their dissertations, and others cited nine dissertations. These findings suggest that doctoral programs may face challenges in adequately training individuals in line with the criteria outlined in EQF and TQF. Therefore, there is a need to place emphasis on the doctoral program, particularly its process dimension, to ensure that researchers acquire knowledge, skills, and competency throughout this journey.

The remainder of this paper is structured as follows: The next section outlines the theoretical background for the topic. Then, the significance of the study is discussed, and research question terms are presented. After that, the methodology of this research is given in terms of data collection, participant characteristics, and data analysis. The following section presents the results, and the last section is the conclusion.

THEORETICAL BACKGROUND

In this study, a management-oriented evaluation approach was adopted—one of the most crucial methods for providing administrators with pertinent information about the implement-

ed program (Karataş & Fer, 2009). According to Stufflebeam (1971), information is presented to management to facilitate decision-making. Throughout the evaluation process, information is delineated, gathered, and disseminated to stakeholders (Ornstein & Hunkins, 2017). The objective of this evaluation approach is not to establish proof but to enhance the applied program (Harrison, 1993). The evaluation approach employed here encompasses context, input, process, and product, known as the CIPP model.

Context evaluation focuses on gathering information about the strengths and weaknesses of a system to plan improvement-oriented objectives for the system. Input evaluation deals with the strengths and weaknesses of alternative strategies that can be chosen to achieve determined objectives. Process evaluation involves assessing the strengths and weaknesses of a given strategy under actual implementation conditions to reinforce the strategy or its implementation. Product evaluation provides information about whether the objectives were fulfilled or not. In the CIPP model, the approach seeks answers to questions such as “What should we do? How should we do it? Are we doing it correctly? And did it work?” (Stufflebeam, 1971).

As highlighted by Karataş & Fer (2009), the CIPP model proves to be a valuable and straightforward tool for evaluators, aiding them in posing pertinent questions during the evaluation process. Moreover, it allows researchers to conduct a specific type of evaluation (Harrison, 1993). However, this study solely concentrates on the process evaluation within the CIPP model. Two primary reasons guided the choice of this evaluation model. Firstly, applicants competitively vie for enrollment in doctoral programs due to the stringent requirements, which represent a strength in doctoral training. The qualifications demanded from applicants, such as academic personnel and postgraduate education entrance and foreign language exam scores, imply their competence for undertaking doctoral studies. Secondly, the Turkish Qualification Framework (TQF) and the Turkish Graduate Training Regulation (2016) outline the qualifications that Ph.D. holders should possess upon completing their doctoral programs. These include bringing innovation to science, developing a new scientific method, or applying a known method to another field (Turkish Graduate Training Regulation, 2016). Given the low publication rates and citation counts of Turkish academics in peer-reviewed journals (SJR, 2021), the researchers of this study direct their focus toward the implementation of the doctoral program. Participants in the study were asked to share their experiences in doctoral education through quantitative and qualitative data collection tools, aiming to gather information to enhance the implementation of the doctoral program.

Information about the graduation year of participants reflects the perceptions of both junior and senior academics, aiding in identifying strengths and weaknesses in the program's implementation. Field of study information is crucial for differentiating among participants' disciplines. The selected fields align with the low representation of education, social sciences, humanities, and administrative sciences in the Web of Sci-

ence (WoS) database (Baloğlu & Bilgiç, 2021b). Additionally, the university type variable indicates the classification of research and candidate research universities compared to other non-research universities in Türkiye. Research and candidate research universities, established in national higher education policies in 2017, are evaluated based on 32 indicators related to research capacity, quality, interaction, and cooperation (CoHE, 2020). Thus, these universities are considered pioneers in Türkiye. This study aims to gather perceptions of academics working at different types of universities in Türkiye regarding doctoral education in their institutions. The academic title variable refers to the positions of academics at the universities, including professor, associate professor, assistant professor, instructors, and others. Their perceptions were collected to discern the strengths and weaknesses of doctoral program implementation at both university and country levels.

SIGNIFICANCE of THE STUDY

Several studies have assessed doctoral programs in Türkiye within the literature. Küçüköğlü (2015) examined Ph.D. ELT programs in Türkiye, considering variables such as program descriptions, content, and atmosphere. This evaluation was conducted using quantitative data derived from the perceptions of 116 students and graduates of the Ph.D. ELT program. Yağan (2018) evaluated curriculum and instruction doctoral programs in Türkiye, focusing on the perceptions of 29 students, 27 academics, and the quality of their doctoral dissertations. Karadağ & Özdemir (2017) assessed the doctoral education process in the field of education based on the perceptions of seven academics and six doctoral students. These studies utilized quantitative or qualitative research methods to evaluate doctoral programs.

This current study distinguishes itself from the aforementioned studies in terms of research method, participants, and field of study. The doctoral program is initially evaluated across various dimensions, including courses offered, contributions of academics, doctoral qualification exam, thesis monitoring and evaluation, and knowledge, skill, and competence acquisitions of Ph.D. holders. A mixed research method is employed to triangulate and generalize the findings, involving 310 mostly academic participants in the quantitative research and 10 academics in the qualitative research. Their perceptions regarding the evaluation of doctoral programs are anticipated to fortify these programs. Furthermore, this study not only evaluates doctorate programs in education but also spans across other disciplines in the social sciences and humanities, distinguishing it from other studies. Consequently, the results of this study are expected to contribute to the enhancement of doctoral programs in the fields of social sciences and humanities in Türkiye.

RESEARCH QUESTIONS

This study primarily aims to address the following questions:

RQ1: Are there any statistical differences in academics' perceptions of the process component evaluation of Ph.D. programs in the social sciences and humanities based on university type, departments, titles, and Ph.D. graduate year variables?

RQ2: What are the academics' perceptions of Ph.D. students' acquisition of theoretical knowledge and practical skills concerning their study fields at the most advanced level?

RQ3: What are the academics' perceptions of Ph.D. students' acquisition of research skills concerning their study fields at the most advanced level?

RQ4: What are the academics' perceptions concerning Ph.D. students' development of new ideas, processes, or approaches at the most advanced level?

RQ5: What are the academics' perceptions concerning the promotion of the objective thesis monitoring process in a Ph.D. program?

RQ6: What are the academics' perceptions concerning which new skills Ph.D. students should acquire or at which skills they should be competent?

RQ7: What are the academics' perceptions concerning Ph.D. students' contributions to their research fields?

METHOD

In this study, a mixed methods research design was employed to thoroughly and comprehensively address the research questions. This approach enables researchers to achieve a more profound understanding of the problems or questions than either a quantitative or qualitative design alone. The convergent mixed methods approach was specifically adopted in the collection of both quantitative and qualitative data. In this approach, researchers gather quantitative and qualitative data, analyze them separately, and then compare the results to determine whether they mutually support each other (Creswell, 2014; Mertens, 2019).

The researchers initially present the quantitative statistical results, followed by a discussion of the qualitative findings using a side-by-side comparison approach. The study adhered to ethical considerations, and an ethics report numbered 69789 and dated 6th May 2021 was obtained from one public university in Türkiye.

Data collection instruments

In the development of the survey instrument, Forehand (2005), the EQF (2015), Karataş & Fer (2009) The Turkish Qualifications Framework (2015), and the TGER (2016) were considered. and were considered in the determination of the items in the survey. Besides, the perceptions of 10 experts (one professor and one assistant professor in the field of economy, three associate professors, two assistant professors, and three experts with a Ph.D. degree in the field of education) were derived to develop the items of the survey.

A 5-point Likert-point scale ranging from (0) strongly disagree, (1) disagree, (2) neutral, (3) agree, and (4) strongly agree- was utilized in the instrument to find out the participants' perceptions of the Ph.D. programs concerning process components. To ensure the reliability and validity of the instrument, a pilot test was conducted with 208 academics from various Turkish universities working in the departments of social sciences and

humanities.

Exploratory factor analysis (EFA) was implemented for the construct validity of the scale. Firstly, the correlation matrix was examined, and it was found that the relations were sufficient among the items ($r > 0.30$), and the pairwise comparisons had a great amount of quantitative property. Following the analyses of the correlation matrix and pairwise comparisons, the multicollinearity among the items was examined and seven items were excluded from the analysis ($r > 0.80$). Besides, the determinant value made the factor analysis possible (Determinant > 0.0001). Measures of Sampling Adequacy (MSA) is expected to be higher than 0.5. When the anti-image correlation matrix was analyzed, it was understood that the condition for all the items was met. As a result of the first-factor analysis, the factor loads of two items were low (< 0.32) and omitted from the analysis. The factor analysis was conducted again. The index of KMO happened to 0.92, which is considered marvelous (Dziuban & Shirkey, 1974). The v_2 value of Bartlett's sphericity test was found as 3001.607 ($p < 0.01$, $df = 253$) which yields an appropriate assessment for the factor analysis (Bartlett, 1950). A 0.50-factor load in the EFA was regarded to analyze the data. As a result of EFA, one component construct occurred explaining 45.41% of all the variance. The factor loads of the items happened to be higher than 0.544. Cronbach's alpha was used to calculate the reliability of the instrument. The reliability coefficient result indicated it was 0.943. Nine items were omitted from the pilot study. The instrument consists of 23 items.

On the other hand, the semi-interview questions were formulated by the researchers in collaboration with three experts in the field of education and social sciences, taking into consideration EQF, TQF, TGER, Forehand (2005), and Karataş & Fer (2009). Content validity of these questions was assessed by four experts specializing in the fields of education and social sciences. All interviews were conducted online via the ZOOM software, with each session lasting between 45 minutes and one hour. To address specific aspects related to participants' perceptions of Ph.D. programs regarding process components, additional questions were introduced when deemed necessary. Participants' consent was obtained before recording all interviews, ensuring compliance with ethical considerations.

Participants

The study's population comprised academics and experts who had completed their Ph.D. studies in the fields of social sciences and humanities. A convenient sampling method was employed to engage participants and gather responses to the survey. Before proceeding with the data analysis, the researchers conducted an outlier screening following Kline's guidelines (2011). A total of 12 data points were excluded from the dataset based on the Z score (+3 and -3) criteria. Consequently, the study ultimately involved 310 participants. Detailed demographic information about the participants is presented in Table 1.

As depicted in Table 1, a significant majority of participants have experienced Ph.D. graduation within the last 10 years, indicating that they can be classified as junior researchers in terms of their post-graduation experience in academia. Cor-

Table 1: The Demographic Characteristics of the Participants Involved in the Survey

		n	%
Graduation year from PhD program	0-4	120	38.7
	5-9	80	25.8
	10-14	34	10.9
	15-19	33	10.6
	20+	43	13.8
Academic title	Professor	72	23.2
	Associate Professor	63	20.3
	Assistant Professor	109	35.1
	Instructor	43	13.8
	Others	23	7.6
The Field of study	Education	161	51.9
	Social Sciences and Humanities	149	48.1
University-type	Research university	168	54.1
	Others	142	45.9

respondingly, a predominant number of them hold positions as assistant professors. Regarding their field of study, there is a slightly higher representation of academics working in their specific field compared to those in the broader field of social sciences and humanities. Similarly, the number of academics affiliated with research universities slightly surpasses those associated with other types of universities.

In the qualitative study, a case study design was adopted. A distinguishing feature of a case study is its holistic examination of factors related to a specific case (Yıldırım & Şimşek, 2011). Case studies can be conducted using quantitative, qualitative, or mixed-methods research designs. In this case study, participants' perceptions of Ph.D. programs in social sciences and humanities, specifically focusing on process components, were thoroughly and comprehensively explored to enhance the understanding of the quantitative findings. The selection criteria for the study group in the case study included factors such as publications and experience in monitoring graduate theses or dissertations. Table 2 provides details about the characteristics of the study group.

As outlined in Table 2, the predominant share of participants concluded their Ph.D. training a minimum of 20 years ago. All participants hold the rank of professor in their respective study fields, and the majority pursued their Ph.D.s in the fields of education, economics, management, and sociology, respectively. Specifically, six participants completed their Ph.D. training at research and candidate research universities, two at other Turkish universities outside the research and candidate research categories, and two at universities abroad.

Data Analysis

For the analysis of the quantitative data, descriptive statistics were used. Besides, t-test and ANOVA tests were conducted to find out whether there are any statistical differences among

Table 2: The Demographic Traits of the Participants in the Study Group

Participants	Graduation year from PhD program	Title	Field of study	University
P1	2001	Professor	Education	Research
P2	2009	Professor	Education	Others
P3	2012	Professor	Sociology	Research
P4	2002	Professor	Management	Research
P5	1997	Professor	Education	Research
P6	1986	Professor	Education	Research
P7	1998	Professor	Economy	Others
P8	1992	Professor	Economy	Research
P9	2001	Professor	Education	Others / University Abroad
P10	1995	Professor	Education	Others / University Abroad

Table 3: Descriptive Statistics for the Evaluation of the PhD Programs

Variables	Groups	n	Min.	Max.	Mean	SD
Graduation year from Ph.D. program	0-4 years	120	21	89	63.57	14.19
	5-9 years	80	22	87	55.82	17.36
	10-14 years	34	24	83	59.41	13.60
	15-19 years	33	24	88	59.27	17.26
	20t years	43	20	88	63.07	16.07
Title	Professor	72	20	88	60.72	17.54
	Associate Professor	63	22	87	59.27	16.13
	Assistant Professor	109	21	86	58.85	15.15
	Instructor	43	31	89	64.88	13.71
	Others	23	28	86	64.00	15.61
The Field of study	Education	161	20	89	61.36	15.11
	Social science	149	21	88	59.76	16.60
University	Research & Candidate Res. Uni.	168	21	88	61.21	15.53
	Other Uni.	142	20	89	59.86	16.22

the perceptions of academics in terms of types of university, departments, titles, and Ph.D. graduate year variables concerning the process component evaluation of the Ph.Ds. programs in social sciences and humanities. On the other hand, the content analysis method was used to analyze the qualitative data through the MAXQDA qualitative data analysis program. Content analysis provides readers with meaningful cognitive schemas through textual analysis (Batdı & Talan, 2019). It is used in qualitative data to identify concepts and relationships (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the present study, the systematic classifications of codes and themes derived from the transcribed interview data were interpreted with content analysis. The two researchers of this study conducted the coding of the data and generated the themes and codes with an independent researcher. Cohen Kappa compliance values were calculated to ensure the reliability of the coding procedure (Viera & Garrett, 2005). The values turned out to vary from .70 to .83 (Appendix 1). These values indicate that the data coding of the research was implemented in a reliable way. Besides, the expressions in the data were quoted to support the themes and codes.

RESULTS

Quantitative results for the process component evaluation of the PhD programs (RQ1)

The descriptive statistics for academics' perceptions regarding Ph.D. graduate year from the Ph.D. program, title, field of study, and university variables, concerning the process component evaluation of Ph.D. programs in social sciences and humanities, are presented in Table 3. Analyzing the data in Table 3, it is evident that there is substantial agreement among participants in their assessments of Ph.D. programs concerning the process component, irrespective of whether they are junior or senior academics.

According to Table 4, a consensus appears in the participants' evaluation of the Ph.D. programs despite their titles, the fields of study, and university types.

The qualitative results

The themes and codes were generated based on the qualitative data through content analysis. As a result of the analysis,

Table 4: T-test and ANOVA Results Concerning the Evaluation of the Ph.D. Program

Variables	Groups	n	M	S	SD	P	T
The Field of study	Education	161	61.36				
	Social sciences and humanities	149	59.76	.391	308	.375	.889
University	Research & Candidate Res. Uni.	168	61.21				
	Other Uni.	142	59.86	.683	.308	.456	.747
		n	M	SD	F	df	P
Graduation year from Ph.D. program	0-4 years	120	63.58	14.19	3.341	4	.011
	5-9 years	80	55.83	17.36			
	10-14 years	34	59.41	13.60			
	15-19 years	33	59.27	17.26			
	20t years	43	63.07	16.07			
Title	Professor	72	60.72	17.54	1.504	4	.201
	Associate Professor	63	59.27	16.13			
	Assistant Professor	109	58.85	15.15			
	Instructor	43	64.88	13.71			
	Others	23	64.00	15.61			

the themes and codes were derived. The codes were provided under six themes in six models.

PhD students' acquisition of theoretical knowledge and practical skills (RQ2)

The first theme is concerned with the Ph.D. students' acquisition of theoretical knowledge and practical skills. The codes regarding this theme are indicated in Figure 1. The following expressions can be regarded as a reference for these codes. It was quoted from P1 coded participant "I think that it is very important to disseminate the seminar course presentations with all faculty. Therefore, conducting and presenting the seminar courses properly is crucial to enable the students to acquire the practical skills." It was cited from P2 coded participant's expressions "It is absolutely necessary to determine the qualifications framework for a doctorate program. When we consider our program, namely educational administration, and planning, we have to equip the entire program with the courses to achieve the qualifications determined in the framework." P3 coded participant indicated, "One of the primary problems in the doctorate programs is the lack of methodological knowledge and skills. Although we are supposed to discuss the issues in the doctorate programs at the most advanced level, we discuss them at the basic level." It was quoted from P9 coded participant, "...we have to focus on promoting production-oriented process. For instance, if you do your doctorate in the field of sciences, you have to come up with a beneficial model, patent or high-quality papers published in SCI-indexed peer-reviewed journals. If you do your doctorate in the field of social sciences, you have to publish papers, and books according to the determined criteria or conduct a study to fulfill social responsibility." These codes point out that some noteworthy enhancements should be implemented in the doctorate programs to enable the Ph.D. students to gain theoretical knowledge and practical skills concerning their fields.

Ph.D. students' acquisition of research skills (RQ3)

The second theme deals with Ph.D. students' acquisition of research skills. The codes generated in the context of this theme are provided in Figure 2. It was cited from P2 coded participants' expressions "If we can incorporate research skills into all classes from primary to higher education or enable students to gain the research skills, the Ph.D. student will be equipped with these skills in the doctorate program." P4 coded participant indicated, "I think that in every class we have to make Ph.D. students write discussion papers. They cannot learn how to write them we just lecture." It was quoted from P7 coded participant "At this point, benchmarking is very important. It is crucial for the Ph.D. students to acquire other experiences." It was cited from P10 coded participant "First of all, we have to define research skills the students should have in each doctorate program." It can be deduced from these codes articulated in the context of the research skills theme that the Ph.D. students should be promoted to be involved in research activities to develop their research skills.

Ph.D. students' development of new ideas, processes, or approaches (RQ4)

The codes for the theme of developing new ideas, processes, or approaches are depicted in Figure 3. It was expressed by P9 coded participant "We have to promote a research-based ecosystem for the doctorate programs. The system is hardly ever available somewhere or it is not available anywhere." P10 coded participant emphasized, "To illustrate, go to Stanford University today and you can take online lessons from the academics who know what is going on in the world very well and have the predictions for the future. You can accredit this lesson as credit in your doctorate program." P8 coded participant stressed out "The doctoral dissertations should be definitely based on a project, research, and development. A doctoral dissertation cannot be conducted according to just a literature re-

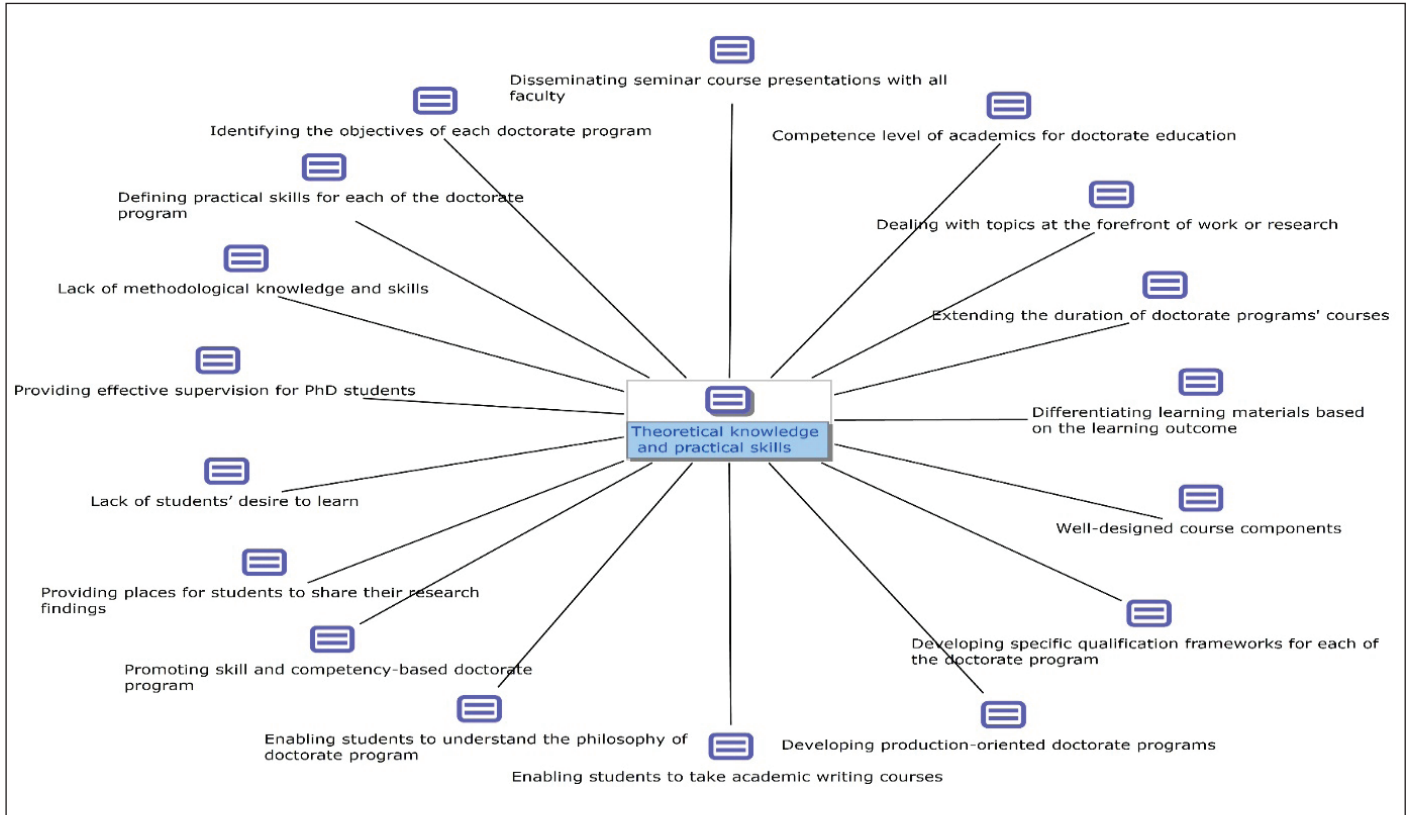


Figure 1: Theoretical knowledge and practical skills.

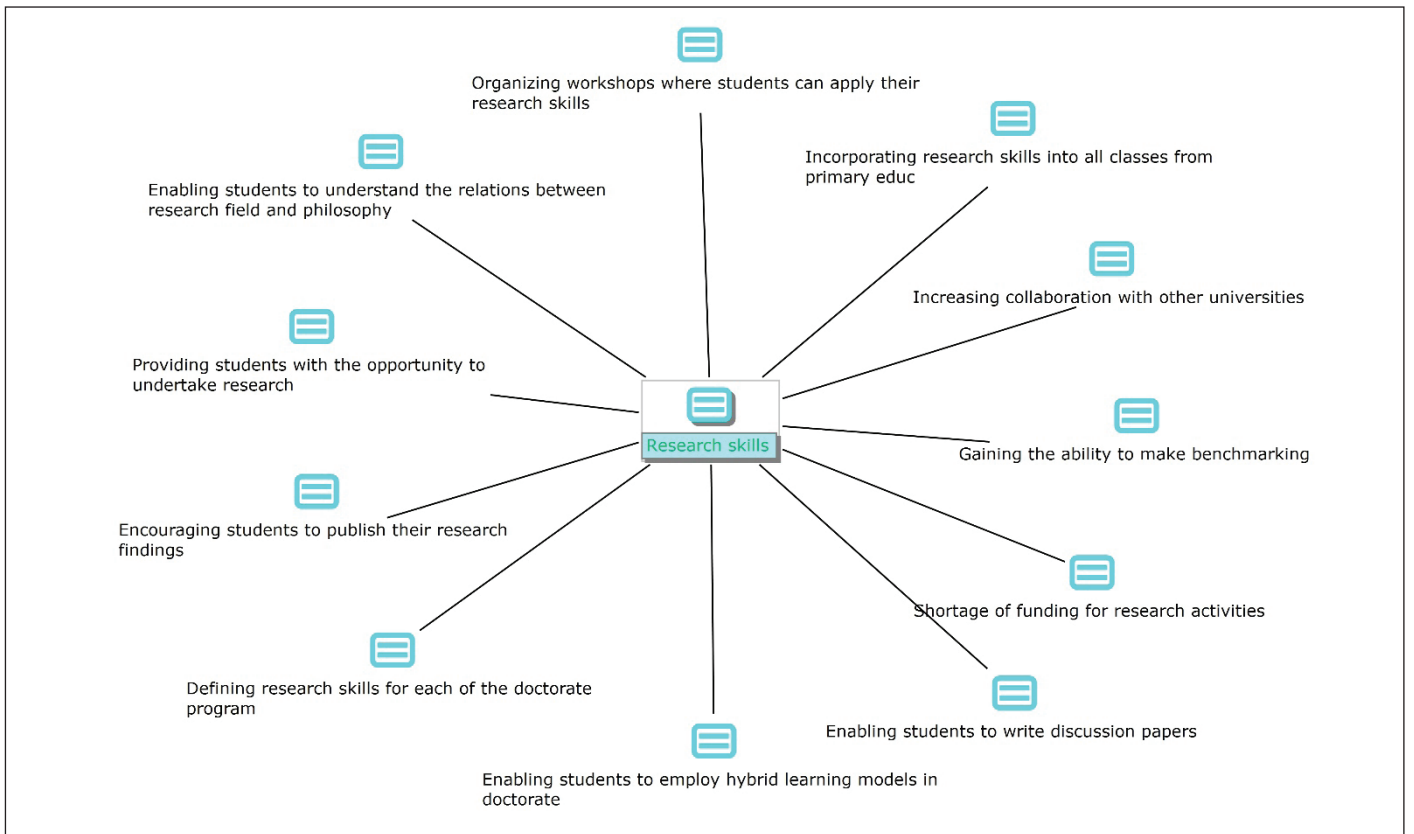


Figure 2: Research skills.

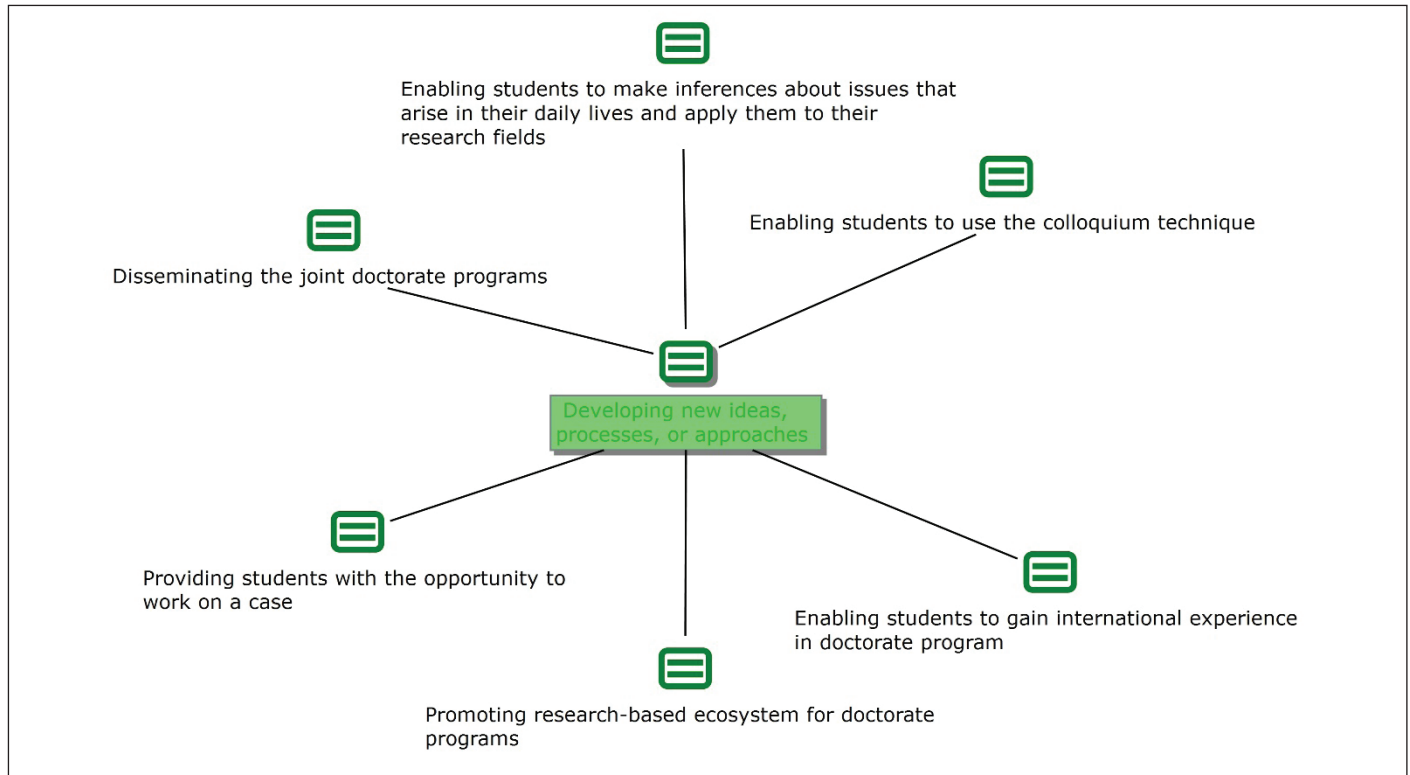


Figure 3: Developing new ideas, processes, or approaches.

view. The students should be given a chance to work on a case.” Of these codes, it is noteworthy for the students to be included in a research-based ecosystem and have an international learning experience to enable them to develop new ideas, processes, or approaches in their research.

Promotion of objective thesis monitoring process in Ph.D. program (RQ5)

The codes generated pertaining to the promotion of the objective thesis monitoring process in the Ph.D. program are presented in Figure 4. There are some of the expressions articulated in this theme. P9 coded participant cited, “You will consider the outputs. When you complete your Ph.D. training, what contributions will you make to the literature and practice? For instance, in the field of education, you are required to have at least two publications published in SSCI- indexed journals to defend your dissertation. You see how dissertation topics will change”. P3 coded participants, on the other hand, stated, “Those academics who have not published any scientific study in the past three years, should not be included in the thesis monitoring process.” P2 coded participant emphasized, “If we develop a process-based evaluation from the very beginning of the doctorate program to its end and eliminate those students who fail to meet the requirements of the program, the monitoring process will be more effective.” It is understood that the monitoring process should be implemented based on the empirical findings regarding students’ and academics outputs.

The skills Ph.D. students should acquire (RQ6)

The codes concerning the expected skills from the Ph.D. student theme are indicated in Figure 5. It was cited by a P1 coded participant “One of the most important skills I expect from the PhD students is that they should have research skills. Besides, they should gain higher-order mental skills.” Besides, it was quoted from a P2 coded participant, “They should have independent research skills and critical thinking skills.” The codes point out that Ph.D. students should acquire research skills, conduct research independently and publish their research.

Ph.D. students’ contributions to their research fields (RQ7)

The codes for the Ph.D. holders’ contributions to their research field theme are displayed in Figure 6. In the context of this theme, it was cited by a P9 coded participant that “Ph.D. students should contribute to developing new methods and generating different perspectives.” It was quoted from a P6 coded participant, “They should write articles, present papers in congress and seminars, write books or book chapters in the field of social sciences.” It was derived from the P1 coded participant’s expressions, “They should be competent to identify the problematic areas in their research fields and come up with new solutions for these areas at the forefront of work or research.” These codes reveal that Ph.D. holders are supposed to contribute to the literature or practice.

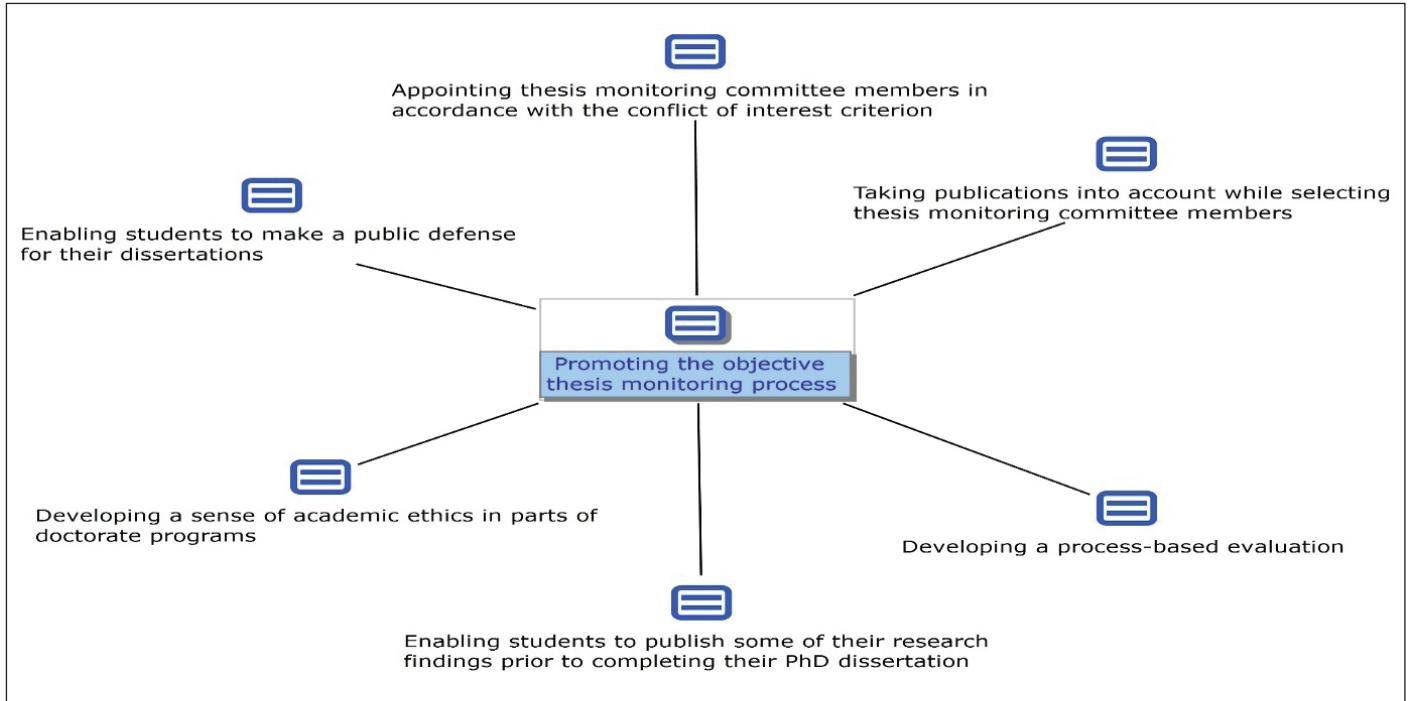


Figure 4: Promoting the objective thesis monitoring process.

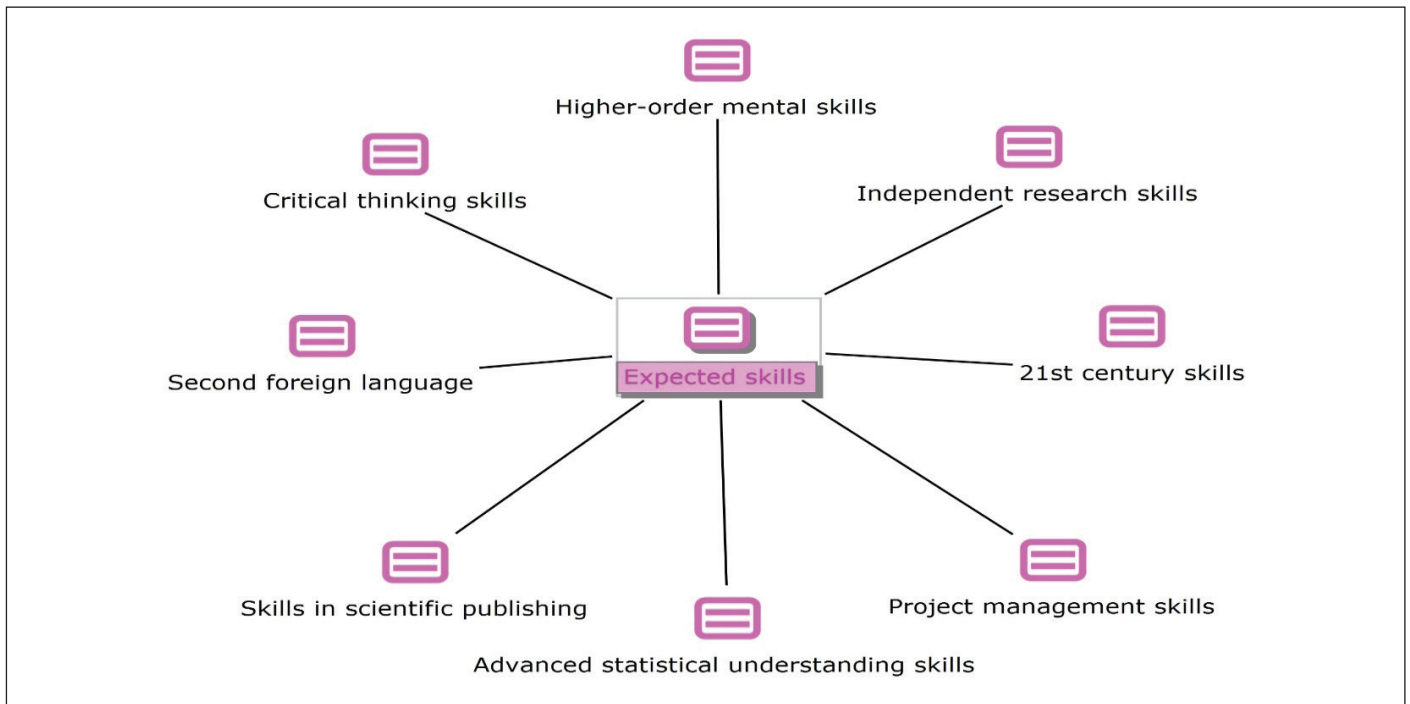


Figure 5: Expected skills from the Ph.D. students.

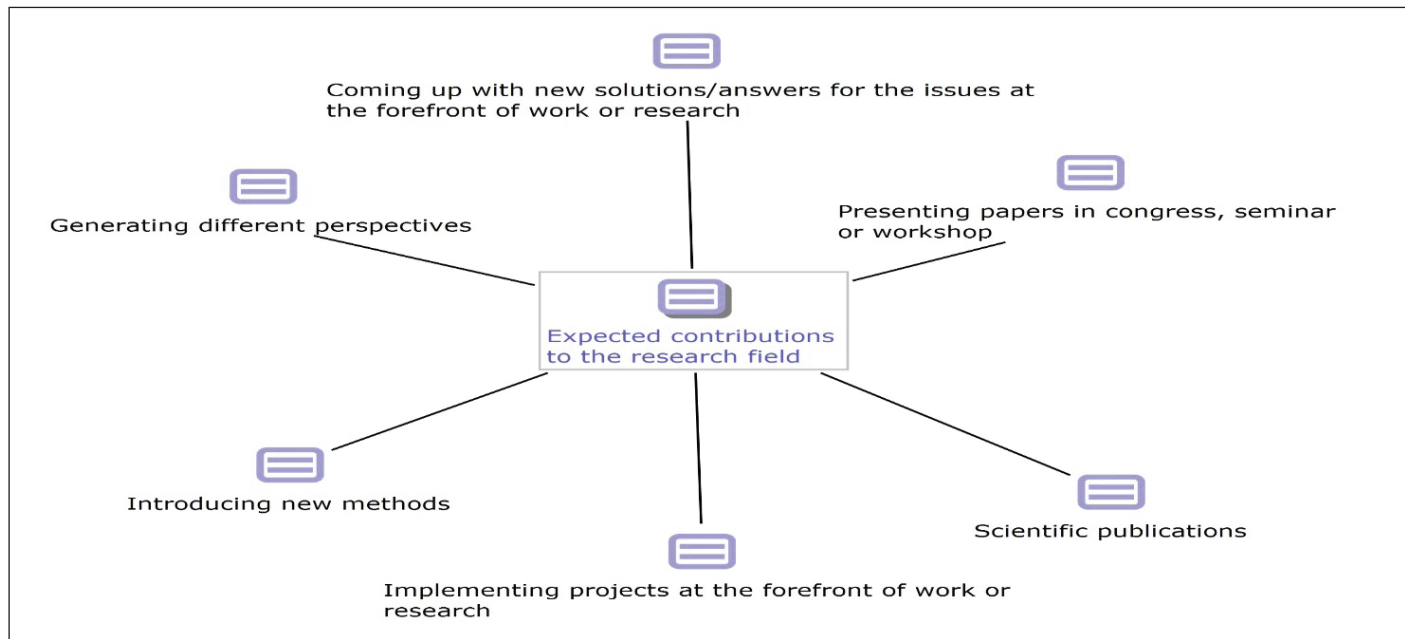


Figure 6: Expected contributions to the research field.

DISCUSSION and CONCLUSION

In the scrutiny of Turkish doctoral programs in social sciences and humanities using a mixed methods research design, a process evaluation model was employed. The survey developed by the researchers in this study facilitated the extraction of participants' perceptions regarding their experiences with the implementation of doctoral programs. Participants evaluated various components of the doctoral programs, encompassing the courses offered, contributions of academics, doctoral qualification exam, thesis monitoring and evaluation, and their personal acquisition of knowledge, skills, and competence.

Derived from the quantitative analyses, it was observed that there was no significant differentiation in the participants' perceptions regarding the components of the doctoral program. This lack of differentiation held true across various factors, including academic title, study field, university type, and graduation year from their Ph.D. programs. These findings align with the conclusions of Küçükoğlu's (2015) study, which similarly indicated a lack of statistically significant differences in the overall evaluation of Ph.D. ELT programs among participants with different levels of experience. The participants in this study appear to uphold a consistent framework in their understanding of the program's functions.

To comprehensively grasp this structure, six themes were distilled from participants' insights regarding the program's implementation through the qualitative data obtained from the interview process. The first theme centers on Ph.D. students' acquisition of theoretical knowledge and practical skills within the doctoral program. The codes generated within this theme highlight the need to promote skill-based and competency-based doctorate programs, establish qualification frameworks for each program, and enhance outcome-oriented

approaches. These findings emphasize the importance of involving students in research-based programs, as revealed in the study by Karadağ&Özdemir (2017), where students were found to complete their doctoral programs without acquiring robust methodological knowledge and skills in their study fields. Consequently, when transitioning to academic roles, they were less likely to publish in peer-reviewed international indexed journals (Aslan & Açıkgöz, 2021; Baloğlu & Bilgiç, 2021a; CoHE, 2020).

The second theme delves into Ph.D. students' acquisition of research skills. A significant insight from this theme is the recommendation that research skills should be integrated into all classes, from primary to higher education, to equip students with the competence to conduct research. Participants emphasized that methodological knowledge and skills are often discussed at a basic level due to the deficiency in these areas during prior undergraduate and master's studies. Hence, it is suggested that doctoral students must enter the program with sufficient knowledge, skills, and competence in their study fields to engage in advanced discussions.

The third theme revolves around the Ph.D. students' development of new ideas, processes, or approaches. It was highlighted that a research-based ecosystem is scarcely available in the doctoral program, emphasizing the need for its promotion. Participants underscored that doctoral dissertations should stem from a project, research, or development initiative. As highlighted by Aslan&Açıkgöz (2021), researchers predominantly used secondary data in their doctoral dissertations, with a lack of a research-based approach in disciplines such as economics, law, political science, and international relations, except for psychology dissertations. The importance of a research-based ecosystem becomes apparent when considering the contribu-

tions of researchers' dissertations to literature and practice. The codes in this theme align with the first theme, indicating that Ph.D. students often do not engage in research-based doctoral programs.

The fourth theme focuses on promoting the objective thesis monitoring process. Within this theme, it was suggested that empirical outputs should be considered in the thesis monitoring evaluation process. For instance, students could be required to publish at least two studies in WoS-indexed journals before their dissertation defense to enhance the effectiveness of the monitoring process. Another point emphasized is the publication quality of jury members involved in the thesis monitoring process. However, it may be impractical to expect Ph.D. students to publish in WoS-indexed journals, given that over 92% of thesis-monitoring academics lack publications in such journals (Baloğlu & Bilgiç, 2021a). Hence, the evaluation of theses should consider empirical and concrete criteria, such as the generation of primary data in dissertations.

The fifth theme centers on the skills Ph.D. students should acquire during the doctoral program. The codes derived from this theme suggest that students should possess the competence to conduct independent research and publish their findings, along with higher-order mental skills. These perceptions align with the previous themes, emphasizing the need for a research-based approach in the doctoral program to foster researchers' competence in conducting research and developing higher-order cognitive skills.

The last theme focuses on Ph.D. holders' contributions to their research fields. The theme suggests that Ph.D. holders should contribute to their field of study through scientific publications, such as articles, papers, books, or book chapters, and by providing solutions to the problems they research. This theme is consistent with the findings of Aslan, Açıkgöz&Günay (2021), who observed that out of 124 dissertations completed in the field of education sciences in Türkiye from 2014 to 2017, only 64 publications were generated. This finding underscores the importance of implementing a more research-based doctoral program in the fields of social sciences and humanities.

The total number of doctoral graduates in Türkiye increased from 4,551 in 2013 to 7,598 in 2020, with approximately 40% in the fields of social sciences and humanities, including education (CoHE, 2021). However, concerns about the quality of many new graduates accompany this growth. Measuring the quality of teaching and learning in doctoral education is challenging, with various interdependent dimensions, such as the quality of the doctoral candidate, graduate, thesis, and supervisor. Employability and research outputs are key indicators of doctorate graduates' quality, and the qualification level of candidates at the entry level is assessed through various exams and interviews in Türkiye. However, the sufficiency of these measures is subject to debate.

Nevertheless, the findings of this study suggest that doctoral programs in social sciences and humanities in Türkiye generally do not adequately train graduates to acquire knowledge, skills,

and competence at the most advanced level. This implies that Ph.D. candidates may lack sufficient qualifications when starting doctorate programs, highlighting a quality issue in both graduates and programs. Therefore, revisions and redesigns of not only doctorate program curricula but also undergraduate and master's curricula are needed to enable students to gain advanced qualifications at universities. Moreover, students should be encouraged to engage in research and publish their findings during doctorate programs, enhancing their competence in conducting independent research in their fields or workplaces, ultimately improving the quality of doctorate programs and graduates. For the development of the doctoral program process in social science and humanities, decision-makers should coordinate with academics and administrators at universities. It is expected that doctoral-level studies in this field will guide decision-makers in Türkiye to address problems in socio-economic life.

REFERENCES

- Academic Ranking of World Universities. (2021). *Academic ranking of world universities: Methodology*. Retrieved from <http://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2021>
- Aslan, A. , Açıkgöz, Ö. , Günay, A. & Koçak, K. (2020). Examination of the curriculum and instructional PhD dissertations in the field of educational sciences concerning theoretical framework, method and contributions of research dimensions. *Turkish Journal of Education* , 9(4) , 273-289.
- Aslan, A., & Açıkgöz, Ö. (2022). Bibliometric analysis of the Turkish doctoral dissertations. A case study of economy, law, psychology, political science and international relations disciplines. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 363-372.
- Aslan, A., Açıkgöz, Ö., & Günay, A. (2021). Scientific impact of the Turkish educational dissertations. *Turkish Journal of Education*, 10(3), 237-250.
- Baloğlu, M., & Bilgiç, Ş. (2021a). *Türkiye'de akademisyenlerin bilimsel performansları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baloğlu, M., & Bilgiç, Ş. (2021b). *Türkiye'de üniversitelerin WoS yayın performansları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Batdı, V., & Talan, T. (2019). Augmented reality applications: a meta-analysis and thematic analysis. *Turkish Journal of Education*, 8(4), 276-297. DOI: 10.19128/turje.581424
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77-85.
- Boud, D. & Lee, A. (2009). Introduction. In D. Boud & A. Lee (eds.). *Changing practices of doctoral education*. 12-17. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Cloete, N., Mouton, J., & Sheppard, C. (2015). *Doctoral education in South Africa*. Cape Town: African Minds.
- CoHE. (2020a). *The evaluations of research and candidate research universities*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-ten-arastirma-ve-aday-arastirma-universiteleri-degerlendirilmesi.aspx>
- CoHE. (2020b). *The general report for the tracking and evaluation criteria for the Turkish universities 2020*. Ankara University Publishing.
- CoHE (2021). *Higher Education Information Management System*. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dziuban, C. D. & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81(6), 358–361.
- EQF. (2005). *Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/ploteus/tr/node/1440>
- Forehand, M. (2005). Bloom's Taxonomy: Original and Revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. Zurich, Switzerland: The Jacobs Foundation.
- Harrison, A. S. (1993). *An evaluation model for middle school counseling and guidance*. (Doctoral Dissertation. Old Dominion University. DOI: 10.25777/whyh-4a61.
- Hasselback JR & Reinstein A (1995). Assessing accounting doctoral programs by their graduates' research productivity. *Advances in Accounting*, 13, 61–86.
- Holdaway, E. (1997). Quality issues in postgraduate education. In: RG Burgess (ed) *Beyond the First Degree*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitim sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281.
- Karataş, H. & Fer, S. (2009). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Education and Science*, 34(153), 47-60.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural modeling* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Küçüköğlü, H. (2015). *An evaluation of PhD ELT programs in Turkey*. (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5th Edi.) Sage Publication.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum, foundations, principles and issues*. Seventh Edition Global Edition. England: Pearson Publishing.
- Phillips E (1993). The concept of quality in the PhD. In: DJ Cullen (ed.) *Quality in PhD Education*. Canberra: Australian National University, Centre for Educational Development.
- Quacquarelli Symonds World University Ranking. (2021). *The world university rankings: Methodology*. Retrieved from <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
- Scimago Journal Rank. (2020). *Social sciences country rank*. Retrieved from <https://www.scimagojr.com/countryrank.php>
- Steyn, R. (2019). *Changes in supervision, mentoring and pedagogical practices in doctoral education or training*. Retrieved from https://www.doctoral-education.info/dl/Workgroup-2_Institutional-Changes-in-Doctoral-Education.pdf
- Stufflebeam, D.L. (1971). *The Relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, Atlantic City, N.J., February 24.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research Science Education*, 48, 1273-1296. DOI: 10.1007/s11165-016-9602-2
- The Times Higher Education World University Ranking. (2021). *THE world university rankings 2021: Methodology*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>
- TQF. (2015). *Turkish Qualifications Framework*. Retrieved from <https://www.myk.gov.tr/TRR/File6.pdf>
- Turkish Graduate Education Regulation (2016). *29690 numbered Official Gazette*.
- TÜİK (2022). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2020*. Retrieved from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-N-C3%BCfus-Kay-C4%B1t-Sistemi-Sonu-C3%A7lar-C4%B1-2020-37210&dil=1>
- Viera, A. J. & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- World Bank (2022). *World Bank open data: Gross Domestic Production (current US\$)*. Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD>
- Yağan, S. A. (2018). Eğitim programları ve öğretim bilim dalı doktora programlarının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi.) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Appendix 1: Cohen Kappa Values for the Qualitative Themes

Theoretical knowledge and practical skills					Research skills					Developing new ideas, processes, or approaches					Promoting the objective thesis monitoring process				
K1	K2				K1	K2				K1	K2				K1	K2			
		+	-	Σ			+	-	Σ			+	-	Σ			+	-	Σ
	+	17	2	19		+	11	1	12		+	6	1	7		+	6	0	6
	-	3	12	15		-	2	9	11		-	0	5	5		-	1	4	5
	Σ	20	14	34		Σ	13	10	23		Σ	6	6	12		Σ	7	4	11
Kappa: .70 p: .000					Kappa: .738 p: .000					Kappa: .833 p: .003					Kappa: .814 p: .006				
Expected skills					Expected contributions to the research field														
K1	K2				K1	K2													
		+	-	Σ			+	-	Σ										
	+	8	1	9		+	6	1	7										
	-	1	6	7		-	1	6	7										
	Σ	9	7	16		Σ	7	7	14										
Kappa: .746 p: .003					Kappa: .714 p: .008														

Current Status of Occupational Health and Safety Education in Engineering Departments of Earth Sciences at Universities

Üniversitelerin Yer Bilimlerine Ait Mühendislik Bölümlerinde İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin Güncel Durumu

Burçin KAYMAKOĞLU, Tuğba Deniz TOMBAL

ABSTRACT

In this study, Occupational Health and Safety (OHS) education in Geological Engineering, Geophysical Engineering, Mineral Processing Engineering and Mining Engineering departments, which are categorised as “earth sciences” departments, is examined. Earth sciences, which is one of the significant industries of our country, is one of the leading business lines that require expertise, experience, knowledge and constant surveillance due to the risks it contains by its nature. The reason why occupational diseases and work accidents are encountered more frequently than in other sectors is that it is a labour-intensive line of work. In adjunct to this, the truth that there is still not sufficient and necessary realisation on OHS and that the significance is not at the level it should be is also of fundamental relevance in occurrence of occupational diseases and accidents. OHS, which is a methodical and scientifically orientated set of studies carried out to protect workers and third parties from conditions that may be harmful to safety and health such as physical, chemical and psychosocial reasons during work in workplaces, has been improving since the beginning of the programme. Although OHS has increasingly become more important in our country in the last few years, there are still deficiencies in OHS education. The demand for qualified human resources in the field of OHS has a tendency to rise further with the entry into force of Law No. 6331. In Earth Sciences Engineering departments, which are in the category of high-risk occupations, a good education is required in order to shape OHS awareness in students in the right way. In this work, the present situation of OHS courses was investigated by analysing the curricula of Mining Engineering in 23 universities, Mineral Processing Engineering in 1 university, Geological Engineering in 33 universities and Geophysical Engineering in 12 universities in Turkey. On the basis of the data acquired, solution suggestions for the improvement of OHS education are presented.

Keywords: Geological engineering department, Geophysical engineering department, Mineral processing engineering department, Mining engineering department, Occupational health and safety education

ÖZ

Bu çalışmada “yer bilimleri” bölümleri olarak kategorize edilen Jeoloji Mühendisliği, Jeofizik Mühendisliği, Cevher Hazırlama Mühendisliği

Kaymakoglu B., & Tombal T.D., (2024). Current status of occupational health and safety education in engineering departments of earth sciences at universities. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 296-307. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1375598>

Burçin KAYMAKOĞLU (✉)

ORCID ID: 0000-0002-4885-6399

Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, Faculty of Engineering, Adana, Türkiye
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Adana, Türkiye
bkaymakoglu@atu.edu.tr

Tuğba Deniz TOMBAL

ORCID ID: 0000-0001-5658-6854

Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, Faculty of Engineering, Adana, Türkiye
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Adana, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 13.10.2023

Accepted/Kabul Tarihi : 08.07.2024



This work is licensed by “Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)”.

ve Maden Mühendisliği bölümlerindeki İş Sağlığı ve Güvenliği eğitimi incelenmiştir. Ülkemizin önemli sektörlerinden olan yer bilimleri doğası gereği içerdiği riskler nedeniyle uzmanlık, deneyim, bilgi ve sürekli denetim gerektiren iş kollarının başında gelmektedir. Meslek hastalıkları ve iş kazaları ile farklı sektörlerle göre daha sıklıkla karşılaşılmasının nedeni emek yoğun bir iş kolu olmasıdır. Bununla beraber, iş sağlığı ve güvenliği (İSG) hususunda halen yeterli ve gerekli farkındalığa ulaşılamaması ve önem derecesinin olması gereken ölçüde olamaması da meslek hastalıklarının ve kazaların oluşmasında oldukça büyük önem teşkil etmektedir. İş yerlerinde çalışma esnasında fiziksel, kimyasal, psikososyal nedenler gibi güvenliğe ve sağlığa zararlı olabilecek şartlardan çalışanları ve üçüncü kişileri korumak için yürütülen metodik ve bilimsel yönü olan çalışmalar bütünü olan İSG, programın başlangıcından bu yana gelişme göstermektedir. İSG ülkemizde son yıllarda giderek önem kazanmış olsa da, hala İSG eğitiminde eksiklikler bulunmaktadır. İSG alanında nitelikli insan kaynağına olan talep 6331 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesi ile daha da artma eğilimindedir. Yüksek riskli meslekler grubunda olan Yer Bilimleri Mühendislikleri bölümlerinde İSG bilincinin öğrencilerde doğru bir biçimde şekillenebilmesi için iyi bir eğitim gerekmektedir. Bu araştırmada Türkiye’de 23 üniversitede bulunan Maden Mühendisliği, 1 üniversitede bulunan Cevher Hazırlama Mühendisliği, 33 üniversitede bulunan Jeoloji Mühendisliği ve 12 üniversitede bulunan Jeofizik Mühendisliği bölümlerinin müfredatları incelenerek İSG derslerinin mevcut durumu incelenmiştir. Elde edilen verilere dayanarak İSG eğitiminin iyileştirilmesi için çözümler önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Jeoloji mühendisliği bölümü, Jeofizik mühendisliği bölümü, Cevher hazırlama mühendisliği bölümü, Maden mühendisliği bölümü, İş sağlığı ve güvenliği eğitimi

INTRODUCTION

The phenomenon of work, which emerged with the beginning of humanity, has an indispensable importance for human beings to survive in nature. The human being, who uses its body to fulfil its needs, has to take care of its own health and safety in order to survive. Although the importance given to occupational health is limited to the periods when mining started, the phenomenon of work can be brought back to the ancient times of humanity. At first, the deterioration of people’s health was not given much importance. However, in the following years, when the mining works were replaced by underground mining and the works started to require skilfulness, it became important to be healthy in these works. Employee health, which was previously not taken into consideration and not recognised as a fundamental human right, has started to be approved as a fundamental human right with the necessity and continuity of work. Occupational health should ensure that the physical, mental and social welfare of workers is raised to the highest possible level, health problems arising from working conditions are prevented, workers are protected from risks related to their work that are harmful to their health, and workers work in occupational environments suitable for their physical and biological capacities. In order to ensure health and safety, some laws have been enacted that include working conditions in working environments. However, over time, it has emerged that the OHS issue should be approached not only from legislation but also from different perspectives. As a consequence of these actions, it was realised that the concept of OHS should be handled scientifically (Akkaya, 2007; Yılbaşı, 2017; Ünver Emrem, 2018).

The term OHS has been chosen to describe a scientific and professional field for analysing working conditions, its effects on health and welfare of workers, proposing solutions to reduce occupational hazards and risk factors and measuring their effectiveness. In accordance with the report of the joint commission established by the World Health Organization (WHO) and the International Labour Organization (ILO), occupational

health is a branch of science that purposes to preserve and enhance the physical, psychological and social welfare of employees in every profession at the highest level and to ensure the harmony of work and employees in physical and psychological terms. The notion of OHS includes not only the prevention of occupational accidents and occupational diseases, but also the protection of the physical and mental health, personal rights and social environment of the employee. Occupational health is broadly defined as “maintaining the physical, mental and social welfare of workers in all professions, ensuring that workers are protected from risks arising from working conditions, preventing deterioration of their health, placing them in suitable jobs and ensuring the harmony of work to man and man to work”. The aim of occupational safety studies; to protect employees, to ensure that they work in a comfortable and safe environment, to eliminate dangerous situations by ensuring operational safety. The subject of OHS is the search for ways to eliminate or reduce the hazards arising from the performance of work and the provisions introduced in this way. OHS is an issue that affects and covers all processes of work. It is affected by many disciplines and many disciplines are working on this subject. OHS, which is a set of methodical and academic studies carried out to protect employees and other third parties from conditions that may harm health and safety arising from various causes (physical, chemical, biological, mechanical, ergonomic, psychosocial) during the implementation of the work in workplaces, has been developing continuously since it has been on the subject. When the researches on occupational accidents and occupational diseases occurring in the world and in our country are examined; deaths, permanent incapacity for work, material and moral losses arising from occupational accidents and occupational diseases reveal the importance of the issue in terms of public order and society. Although the concepts of OHS are concepts that have developed based on different knowledge, it is inevitable that both concepts are used together and always evaluated on the same platform since both concepts are aimed at protecting the mental and physical intactness of the employee. In Turkey, OHS issues were for-

malised with the OHS Law No. 6331 put into action in 2012. It is a fact that in parallel with the regulations made in the field of OHS in Turkey, there has been a reduction in the formation of OHS culture and the number of occupational accidents. However, in Turkey, OHS is still understood as the use of individual safety equipment by employees. This is a fact that indicates that there is clearly still a long path to be travelled for its implementation and progress of OHS culture in Turkey. Since this issue is still relatively new, although there are exceptions, the significance of this subject has not been fully realised by many employers and employees (Sarıkaya et al., 2009; Yılmaz, 2009; Güler, 2011; Arezes and Swuste, 2012; Tülü, 2014; Sivrikaya, 2016; Doğan et al., 2017; Çıtak, 2018; Yar, 2018; İlter, 2019; Koçak and Koray, 2018).

The most important of the activities related to health and safety that positively affect the safety culture of workplaces is undoubtedly OHS trainings. OHS training is the education organised to teach the hazards related to the workplace and work, the precautions to be taken, the the instructions that must be followed for the purpose of the work correctly and safely, and to ensure that employees reach an adequate level of health and safety. At the same time, training can guide workers on how to obtain the necessary information about potential hazards. The role of education in ensuring occupational health and safety has become more understandable in the society with the effect of OHS studies carried out today. OHS training helps people to realise that they have a personal responsibility for preventing occupational accidents and to be more willing to do something to ensure their safety. This training provided to employees also functions as a risk control in the workplace. Therefore, occupational safety training is a preventive mechanism against occupational accidents and the associated costs. Occupational safety training has become even more important due to today's rapidly changing high technology and workplace demands. For this reason, employees should receive appropriate and adequate occupational safety training in order to improve their awareness of occupational safety against the hazards and risks they may encounter during their daily work in the workplace. Occupational safety training makes employees competent enough to take OHS into account during work, gives them a positive attitude, improves their skills and increases their knowledge. Due to the safety culture that develops positively with the effect of OHS education together with other elements, positive changes are experienced in the knowledge, thoughts, attitudes and behaviours of individuals regarding health and safety in workplaces. These changes lead to an increase in awareness and concerns about health and safety during the work carried out, thus leading to an increase in the taking of health and safety measures by individuals and in compliance with the measures taken and the rules set (Koçak and Koray, 2018, Aktay, 2014; Sünbül, 2015).

The most important objective of the principles and standards set in the field of OHS is to ensure that work is carried out in safe and healthy environments. One of the routes to reaching this aim is to give the necessary importance to training with the co-operation to be provided between the parties. Training is of

vital importance for safe and healthy working environments. At the same time, it constitutes an important application step of the preventive approach, which is accepted worldwide in order to protect against health and safety hazards. It also has an effective role in raising awareness and sensitivity, establishing a safety culture and facilitating the implementation of OHS policies. Despite the fact that engineers are educated in a wide variety of departments and programmes, the possible common responsibility that can be given to them in the sector is the field of occupational safety. Although the work risks in the sectors where these engineers will work are different, they need a certain standard of OHS training. Education is also important in reducing occupational accidents. For this reason, they are expected to have received adequate training on occupational safety during formal education (Bodur et al, 2011; Kilkış and Demir, 2012).

One of the major industries of our country and provides raw materials for the industry, the mining sector, is one of the sectors that requires specific knowledge, work experience, and specialisation as well as constant supervision due to the risks inherent in its nature. The fact that each work involves its own risks and that each individual is unique, reveals the necessity to determine the nature of health surveillance according to the features of the work, the enterprise and the employee. Mining is one of the business fields where the necessity of planning health surveillance not only according to the "main branch of work" but also according to the "enterprise" and the "worker" comes to the forefront. Because mining is an industry where different professions are together. As a matter of fact, as stated in the Annex of the Communiqué on Workplace Hazard Classes of OHS No. 6331, mining is in the category of "very dangerous class". Some pits in our country are still not sufficient from the point of view of OHS. The reason why occupational accidents and occupational diseases are encountered more in the mining sector than in other sectors is that it is a labour-intensive business sector. In addition, the truth that there is still insufficient awareness on OHS and that the measures taken are not at the level they should be is of major significance in the occurrence accidents and occupational diseases. OHS, which is a sequence of methodical and scientific studies carried out to protect workers and third parties from conditions that may harm health and safety such as physical, chemical, and psychosocial causes during the performance of work in workplaces, has been continuously improving since the beginning of the programme. There are several OHS rules in open pit mining, underground mining, ore preparation and beneficiation plants. These rules, which have come to the present day with years of accumulation and experience, have ensured that many risks and hazards have been significantly reduced (MMO, 2011; Ceylan, 2012; Yıldız, 2017; Yıldız and Haner, 2017, ISGIP, 2019).

Even though OHS has acquired significance in our country in the last years, education is still insufficient at all education stages. As a result of Law No. 6331 coming into force, qualified workforce requirements in the field of OHS is increasing day by day. On 23 April 2015, with the amendment made to the Higher Education Law No. 2547, OHS course has become a

compulsory course that must be given at least two semesters in engineering, architecture, science-literature and technical education faculties that train graduates who can be occupational safety specialists. OHS is a multidisciplinary science that utilises many branches of engineering such as construction, electricity, mining, petro-chemistry, as well as various disciplines such as medicine, education and law. This makes OHS relatively complex and difficult to learn. In addition, this discipline requires more intensive practical training than most other disciplines and requires a longer period of time to learn the basic subjects. In this context, it is not acceptable to say that OHS training in Mining Engineering, Geological Engineering and Geophysical Engineering departments is sufficient in terms of both time and content. Education in earth sciences is perhaps more important than any other occupational group. The qualifications of the technical staff trained directly affect OHS, and for this reason, especially the staff in universities, the education system and the content of education should be reorganised as necessary, and the required number of technical staff should be trained in a more equipped manner so as not to overcome the requirements of the profession. At this point, the primary problem of earth sciences engineering is not the number of technical staff but the lack of sufficient knowledge of these staff (Ceylan, 2012; Korkmaz and Avsallı, 2012; Yaşar et al., 2015; Özgüler et al., 2016; Birgören and Yılmaz, 2016).

Since mining activities are intertwined with a number of natural conditions that cannot be changed, they involve high-risk processes. Despite the advancing technology, mining workplaces are still one of the industries with the highest number of fatal and injury work accidents in the world. When work accidents in Turkey are analysed, it is seen that the highest number of deaths per accident occurs in mining workplaces. Mining workplaces constitute one of the working areas of the field of occupational health not only in respect of occupational safety but also in relation to the incidence of occupational diseases such as pneumoconiosis, which is much higher especially in underground coal mines (Toygar, 2018; Denek, 2019). Therefore, it is essential to ensure a good education on OHS and OHS culture in Earth Sciences Engineering departments which are required by the industry. In this study, the contemporary status of OHS courses in the departments of Mining Engineering in 23 universities, Mineral Processing Engineering in 1 university, Geological Engineering in 33 universities and Geophysical Engineering in 12 universities in Turkey was analysed. Suggestions for solutions depending on the data received for the improvement of OHS education are presented.

PURPOSE, IMPORTANCE and METHOD of the RESEARCH

According to the Higher Education Council (HEC) 2023 data, Mining Engineering is currently being taught in 23 universities, Mineral Processing Engineering in 1 university, Geological Engineering in 33 universities and Geophysical Engineering in 12 universities in Turkey. Table 1, Table 2 and Table 3 provide knowledge about OHS courses at the universities in Turkey that provide education in Mining Engineering, Mineral Processing Engineering, Geological Engineering and Geophysical Engineering.

When the contents, names, semesters and status of the OHS courses in the curricula of the universities in Turkey that provide Mining Engineering, Mineral Processing Engineering, Geological Engineering and Geophysical Engineering education are examined, it is seen that there is no standard for all departments. The main reason why the contents of the courses are so different from each other is that OHS consciousness is still not fully established in the society. In this study, the contents of the two-semester OHS course and one-semester (for Mining Engineering and Mineral Processing Engineering departments) OHS in Mining courses to be offered in Earth Sciences Engineering departments were prepared based on the curriculum accepted by the Ministry and the curricula of the OHS courses currently offered at universities. It is foreseen that it would be more appropriate for students to complete their basic engineering education in the first two years and to take OHS courses in the 3rd and 4th year when the department courses are more predominant. Therefore, in this study, it is aimed to determine a common curriculum in universities, to convey OHS culture and OHS issues, and to explain OHS in mining in detail.

CONCLUSIONS and SUGGESTIONS

The curriculum for obtaining OHS Expertise certificate in Turkey is determined by the Ministry of Labour and Social Security General Directorate of OHS (MBS, 2023). While determining this curriculum, the Ministry conducted research in many countries and received opinions from universities and various public institutions. According to the Regulation on the Procedures and Principles of OHS Training of Employees, the table of educational subjects is given in Table 4.

As can be seen from the table, in order to provide the entire curriculum determined by the Ministry, OHS courses should be given as compulsory for two semesters, and one semester (for Mining Engineering and Mineral Processing Engineering departments) should be added to the curriculum in which OHS in mining can be covered in detail in order to ensure that OHS culture and education is provided to students.

Within the scope of "Occupational Health and Safety I" course, with the subjects given in Table 5, it can be aimed that students have basic knowledge about OHS culture, OHS definition, purpose, OHS legislation and risk factors. In this way, students are expected to adopt the safety culture and have knowledge about the factors that may be risky. Lessons can be made more effective with applied courses on the subjects given in the table.

Within the scope of "Occupational Health and Safety II" course, students are expected to have knowledge about technical issues in the field of OHS with the subjects given in Table 6. In this way, it is expected that students will have more detailed information about the machines and the working conditions, and will be able to take the necessary precautions by seeing the dangers they may encounter in working life. Lessons can be made more effective with applied courses on the subjects given in the table.

Table 1: Information on OHS courses in universities studying Mining Engineering in Turkey

University	OHS Course Title	OHS Course Semester	OHS Course Status
Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University	Occupational Health and Safety in Mining I-II	7/8	Compulsory
Afyon Kocatepe University	Occupational Health and Safety I-II	2/7	Compulsory
Aksaray University	Occupational Health and Safety I-II	3/4	Compulsory
Çanakkale Onsekiz Mart University	Occupational Health and Safety I-II	3/4	Compulsory
Çukurova University	Occupational Health and Safety I-II	3/8	Compulsory
Dicle University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Dokuz Eylül University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Eskişehir Osmangazi University	Occupational Health and Safety I-II	5/8	Compulsory
Hacettepe University	Occupational Health and Safety in Mining/ Occupational Health and Safety I-II	4/5/6	Compulsory
İnönü University	Occupational Safety	7	Elective
Istanbul Technical University (Mining Engineering Department)	Occupational Health and Safety in Mining	8	Compulsory
Istanbul Technical University (Mineral Processing Department)	Occupational Safety in Mineral Processing	6	Compulsory
Istanbul University-Cerrahpaşa	Occupational Health and Safety	1	Compulsory
Karadeniz Technical University	Occupational Health and Safety	8	Compulsory
Konya Technical University	Occupational Health and Safety I-II	3/4	Compulsory
Kütahya Dumlupınar University	Labour Health and Occupational Safety	6	Elective
Muğla Sıtkı Koçman University	Occupational Health and Safety I-II	1/2	Compulsory
Niğde Ömer Halisdemir University	Occupational Health and Safety I-II	1/2	Compulsory
Middle East Technical University	Occupational Health and Safety I	1	Compulsory
Süleyman Demirel University	Occupational Health and Safety	7	Compulsory
Şırnak University	Occupational Health and Safety	6	Compulsory
Uşak University	Occupational Health and Safety in Mining	4	Compulsory
Zonguldak Bülent Ecevit University	Occupational Health and Safety	4	Elective

Table 2: Information on OHS Courses In Universities Studying Geological Engineering in Turkey

University	OHS Course Title	OHS Course Semester	OHS Course Status
Afyon Kocatepe University	Occupational Health and Safety I-II	2/7	Compulsory
Akdeniz University	Occupational Health and Safety	7	Elective
Aksaray University	Occupational Health and Safety I-II	3/4	Compulsory
Ankara University	Occupational Safety and Health I-II	7/8	Compulsory
Balıkesir University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Batman University	None OHS course in the curriculum	-	-
Çanakkale Onsekiz Mart University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory / Elective
Çukurova University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Dokuz Eylül University	Occupational Health and Safety I-II	5/8	Compulsory
Eskişehir Osmangazi University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Fırat University	None OHS course in the curriculum	-	-
Gümüşhane University	None OHS course in the curriculum	-	-

Table 2: Cont.

University	OHS Course Title	OHS Course Semester	OHS Course Status
Hacettepe University	Occupational Health and Safety I-II	5/6	Compulsory
Istanbul Technical University	None OHS course in the curriculum	-	-
Istanbul University -Cerrahpaşa	Occupational Health and Safety/Occupational Health and Safety	3/6	Elective
Kahramanmaraş Sütçü İmam University	Occupational Health and Safety	1	Elective
Karadeniz Technical University	Occupational Health and Safety	4	Elective
Kırşehir Ahi Evran University	Curriculum could not be accessed	-	-
Kocaeli University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Konya Technical University	Occupational Health and Safety I-II	3/4	Compulsory
Kütahya Dumlupınar University	Occupational Health and Safety I-II	3/4	Compulsory
Mersin University	Labour Health and Occupational Safety I-II	5/6	Compulsory
Muğla Sıtkı Koçman University	Occupational Health and Safety I-II	1/2	Compulsory
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University	Curriculum could not be accessed	-	-
Niğde Ömer Halisdemir University	Occupational Health and Safety I-II	1/2	Compulsory
Middle East Technical University	Occupational Health and Safety I	1/5	Compulsory
Pamukkale University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Recep Tayyip Erdoğan University	Occupational Health and Safety	4	Elective
Sivas Cumhuriyet University	Occupational Health and Safety I-II	5/6	Compulsory
Süleyman Demirel University	Occupational Health and Safety	3	Elective
Van Yüzüncü Yıl University	Occupational Health and Safety I-II	1/2	Compulsory
Yozgat Bozok University	Occupational Health and Safety I-II	2/8	Compulsory
Zonguldak Bülent Ecevit University	Occupational Health and Safety	8	Compulsory

Table 3: Information on OHS Courses in Universities Studying Geophysical Engineering in Turkey

University	OHS Course Title	OHS Course Semester	OHS Course Status
Ankara University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Çanakkale Onsekiz Mart University	Occupational Health and Safety	7	Elective
Dokuz Eylül University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Gümüşhane University	None OHS course in the curriculum	-	-
Istanbul Technical University	None OHS course in the curriculum	-	-
Istanbul University -Cerrahpaşa	Occupational Health and Safety	6	Elective
Karadeniz Technical University	Occupational Health and Safety	3	Elective
Kocaeli University	Occupational Health and Safety I-II	7/8	Compulsory
Sakarya University	Occupational Health and Safety	4/6	Elective
Sivas Cumhuriyet University	Occupational Health and Safety I-II	5/6	Compulsory
Süleyman Demirel University	Occupational Safety in Disasters and Emergencies	4	Elective
Van Yüzüncü Yıl University	Curriculum could not be accessed	-	-

Table 4: Table of Topics of Training According to the Regulation on Procedures and Principles of OHS Trainings

General Topics	Information about the labour legislation Legal rights and responsibilities of employees Workplace cleanliness and layout Legal consequences arising from occupational accidents and occupational diseases
Health Topics	Causes of occupational diseases Principles of disease prevention and application of prevention techniques Biological and psychosocial risk factors First Aid Hazards of tobacco products and passive exposure
Technical Topics	Chemical, physical and ergonomic risk factors Manual lifting and handling Flammability, explosion, fire and fire protection Safely usage of work equipments Working with display devices Electricity, its hazards, risks and precautions Causes of occupational accidents and application of protection principles and techniques Safety and health signs The use of personal protective equipment General rules of occupational health and safety and safety culture Evacuation and rescue
Other Topics	Working at heights specific to the work of the employee Working in a closed area Working in areas with radiation risk Working with welds Working with special risk equipment Possible health risks caused by carcinogenic substances, etc.

Table 5: Proposed Lesson Plan for Occupational Health and Safety I Course

Week 1	OHS concept and history; purpose, importance and culture of OHS
Week 2	OHS in Turkey and in the world; OHS legislation; Labour law
Week 3	National and international organisations and conventions; Work accidents
Week 4	Working conditions and occupational hygiene; Occupational diseases
Week 5	Risk assessment; Physical risk factors; Chemical risk factors
Week 6	Biological risk factors; Psychosocial risk factors
Week 7	Midterm Exam
Week 8	Ergonomics; Emergency plans; First aid; Prevention policies
Week 9	Personal protective equipment; Safety and health signs
Week 10	Work equipment design; occupational health and safety in manufacturing and use
Week 11	Controls to be made in terms of occupational safety and documents to be prepared
Week 12	Special risk groups; Ethics in working life
Week 13	Applied course
Week 14	Applied course

Table 6: Proposed Lesson Plan for Occupational Health and Safety II Course

Week 1	Ventilation and air conditioning principles
Week 2	Controls to be followed in terms of OHS; OHS in the design and use of work equipment
Week 3	OHS in welding works; OHS in electrical works
Week 4	OHS in lifting vehicles; OHS in motor vehicles
Week 5	OHS in hand tools; OHS in maintenance and repair works
Week 6	OHS in working with pressure vessels; OHS in working in confined spaces; OHS in working with screened vehicles
Week 7	OHS in manual lifting and handling works; OHS in working at height; OHS in construction workplaces
Week 8	Midterm Exam
Week 9	OHS in ateliers; OHS in workplace building electrics
Week 10	OHS in hazardous and dangerous work; OHS in shift work and night work
Week 11	Fire, Evacuation and extrication
Week 12	Adult education; OHS training at work
Week 13	Applied course
Week 14	Applied course

Table 7: Proposed Lesson Plan for the Occupational Health and Safety in Mining Course

Week 1	General status of OHS in mining workplaces; OHS legislation in mining workplaces
Week 2	Personal protective equipment in mining workplaces; Occupational diseases caused by mining
Week 3	Occupational accidents caused by mining; Accident prevention techniques; Chemical risk factors and precautions
Week 4	Gases affecting labour and work safety; dusts and methods of combating them
Week 5	Use of explosive materials; Regulations; Protection and intervention methods against pit fires and explosions
Week 6	Technical supervisorship and OHS Speciality; Responsibilities and obligations
Week 7	Midterm Exam
Week 8	OHS in open pit mines; Precautions
Week 9	OHS in underground mines; Precautions
Week 10	OHS in mineral processing plants and laboratories; Precautions
Week 11	Emergency plans and exits in quarries; Risk analysis and evaluation in mining
Week 12	Safety in construction machinery; OHS problems in mining sector; Human factor in OHS
Week 13	Obligations of employers and employees; Evaluation of mining law and labour law
Week 14	Applied course

Within the scope of the “Occupational Health and Safety in Mining” course, students are expected to have detailed information about OHS in mining workplaces, which are in the group of high-risk occupations, with the subjects given in Table 7. In this way, students are expected to have detailed information on issues such as personal protective equipment in mining workplaces, occupational diseases, occupational accidents, OHS and precautions to be taken in open and underground mining enterprises and to have OHS awareness, rules and protection methods when they start working life. The courses can be made more effective with applied courses on the subjects given in the table. In this practical course, OHS practices

addressing both underground mining and mineral processing plants can be explained with examples.

The earth sciences sector is an industry where different professions work together and it contains many OHS threats and is in the group of high-risk professions. For this reason, earth sciences engineers are expected to master not only the OHS culture and knowledge related to mining, but also the entire OHS culture and knowledge. As a result of this study:

1. It is proposed that OHS courses should be made compulsory in Mining Engineering, Mineral Processing Engineering, Geological Engineering and Geophysical Engineering de-

- partments of all universities. In departments that do not have OHS courses in their course plans, it is recommended that these courses be added to the curricula.
2. It is suggested that OHS courses be added to the curriculum after the first two years when students complete their basic engineering education.
 3. It is obvious that one course is not enough to teach all OHS subjects determined by the Ministry. For this reason, it is offered that “Occupational Health and Safety I” and “Occupational Health and Safety II” courses should be given first to learn detailed information about OHS. It can be said that it would be more appropriate to give these courses in the 6th and 7th semesters.
 4. For Mining Engineering and Mineral Processing Engineering departments, it is recommended that a separate course called “Occupational Health and Safety in Mining/Mineral Processing” should be given to the students who have successfully completed “Occupational Health and Safety I” and “Occupational Health and Safety II” courses in order to provide them with detailed technical knowledge about OHS in mining workplaces. It can be said that this course should be given in the 8th semester following the other two courses.
 5. It is advised that OHS courses in Mining Engineering, Mineral Processing Engineering, Geological Engineering and Geophysical Engineering departments of all universities should be standardised in terms of course title, course period and course content.
 6. In order to provide OHS education in a competent manner and to provide all the information the students need, it is suggested that certain criteria be taken into consideration when selecting the lecturers to be assigned in the courses. In this context, it is proposed that the academic staff should have “C-Class OHS Specialist Certificate” and “Training of Trainer Certificate”. These criteria should be standardised for all engineering departments.
 7. Within the scope of other vocational courses in the curriculum of the departments, it is recommended that the subject of the course in question be examined in terms of OHS. In this way, it can be ensured that the academic member teaching the relevant course conveys the OHS culture to the students through examples in the course subject.
 8. Within the context of the internship, it can be suggested that a one-week OHS training should be compulsory before starting the internship, and students who successfully complete this training should continue the internship.

REFERENCES

- Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://maden.atu.edu.tr/PagesTR/detay.aspx?pageId=20>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Afyon Kocatepe Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://jeoloji.aku.edu.tr/wp-content/uploads/sites/113/2021/12/Bolum-Mufredati.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Afyon Kocatepe Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], https://obs.aku.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=07913880038808377983111_5333243330334456229235485378053222431120, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Akdeniz Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://jeoloji.akdeniz.edu.tr/tr/lisans-5803>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Akkaya, G. (2007). Avrupa Birliği ve Türk Mevzuatı Açısından Sağlık Kuruluşlarında İş Sağlığı, İş Güvenliği, Meslek Hastalıkları ve Bir Araştırma, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Aksaray Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://obs.aksaray.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=02&curSunit=203#>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Aksaray Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], https://obs.aksaray.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=094832200311013222_83446603775634404389123313836582389203333637840, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Aktay, N. (2014). İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin İş Güvenliği Kültürüne Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ankara Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], http://geop.eng.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/286/2021/01/20-21_JFM_LisansEgitimProgrami_Turkce.pdf, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Ankara Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://geol.eng.ankara.edu.tr/lisans-dersleri/>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Arezes, P. M., Swuste, P. (2012). Occupational Health and Safety post-graduation courses in Europe:A general overview. *Safety Science*, 50, 433-442.
- Balikesir Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], https://www.balikesir.edu.tr/upload/202210101443/files/22_23_mufredat.pdf, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Batman Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://obs.batman.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=02&curSunit=18#>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Birgören, B., Yılmaz, F., 2016, Mühendislik Fakülteleri Bölüm Müfredatlarının İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) Dersi Açısından İncelenmesi, 8. İş Sağlığı ve Güvenliği Konferansı, 157-159.
- Bodur, S., Filiz, E., Durduran, Y., Durduran S. S. (2011). Mühendis ve tekniker adayları iş sağlığı ve güvenliğinden ne kadar haberdar?. *Harita Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 3, 3, 9-15.
- Ceylan, H. (2012). Türkiye’deki İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 94-104.
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://cdn.comu.edu.tr/cms/muhendislik.jeofizik/files/20-muhendislik-fakultesi-jeofizik-muhendisligi-bolumu.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://ubys.comu.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=gkQ2xF8dcOOwTDOr5rVlew!xGGx!&culture=tr-TR#>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].

- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://maden.muhendislik.comu.edu.tr/egitim/lisans-programi.html>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Çıtak, R. (2018). Cevher ve Kömür Hazırlama Tesislerinde İş Sağlığı ve Güvenliği Açısından Çalışma Standartlarının Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Maden Mühendisliği Anabilim Dalı, Maden Mühendisliği Programı, İstanbul.
- Çukurova Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://jeoloji.cu.edu.tr/storage/Duyurular/2223dp8yy.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Çukurova Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://maden.cu.edu.tr/Tr/detay.aspx?pagelid=1534>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Denek, H., 2019, Madencilik Faaliyetlerinde ve Yeraltı Uygulamalarında İSG, [online], <http://app.csbg.gov.tr/isggm/oshaturkey/sunumlar/61.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 05.07.2019].
- Dicle Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], http://obs.dicle.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=06673110035505389123111_5355403440436684229233291389203667234480, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Doğan, B., Yalçınkaya, C., Balci, M. G. (2017). Türkiye'de Mühendislik Fakültelerinde İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi. *Mühendislik ve Makina*, 58, 685, 1-15.
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], https://jeofizik.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2022/05/jeofizik_muh_ogretim_plani-2022-04-06.pdf, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://jeoloji.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2021/11/Guncel-Ogretim-Plani-Jeoloji.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2014-2015/tr/bolum_1201_tr.html, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://jeoloji.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2021/11/Guncel-Ogretim-Plani-Jeoloji.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://maden.ogu.edu.tr/Sayfa/Index/21/ders-icerikleri>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Fırat Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://obs.firat.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=1&curSunit=1240#>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Güler, M. (2011). İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin İş Kazalarının Önlenmesine Etkisi: İETT Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Bilim Dalı, İstanbul.
- Gümüşhane Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://jeofizik.gumushane.edu.tr/tr/sayfa/bologna/ders-listesi/>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Hacettepe Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=310&curSunit=337#>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Hacettepe Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], http://aaks.hacettepe.edu.tr/ders-listesi.php?prg_ref=PRGRAM_0000000000000000000119&birim_kod=338&submenuheader=2&prg_kod=338, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- İlter, B., (2019). Zorunlu İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin İş Kazalarına Etkisi: İmalat Sektöründe Bir Vaka-Kontrol Çalışması, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İstanbul.
- İnönü Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://inonu.edu.tr/tr/maden/4014/menu?m=8462>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- İstanbul Teknik Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://www.sis.itu.edu.tr/TR/ogrenci/lisans/ders-planlari/plan/JEF/202210.html>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- İstanbul Teknik Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://www.sis.itu.edu.tr/TR/ogrenci/lisans/ders-planlari/plan/JEO/20221081.html>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- İstanbul Teknik Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://www.madenmuh.itu.edu.tr/egitim/lisans-programi>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://cdn.iuc.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=turkcedersplani.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], https://cdn.iuc.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=2023-2024_lisans_ders_plani_a3.pdf, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://ebs.istanbulc.edu.tr/home/dersprogram/?id=1124&yil=2018>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- İş Sağlığı ve Güvenliğinin İyileştirilmesi Projesi (İSGİP). (2019). [online], Maden Sektöründe İş Sağlığı Gözetimi Rehberi. <http://www.isgip.gov.tr/wp-content/uploads/2018/06/MADEN-SEKTORUNDE-IS-SAGLIĞI-GOZETIMI-REHBERI.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 27.06.2019].
- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://obs.ksu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=11&curSunit=1107#>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Karadeniz Teknik Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://katalog.ktu.edu.tr/DersBilgiPaketi/semester.aspx?pid=7&lang=1&sid=20>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Karadeniz Teknik Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://katalog.ktu.edu.tr/DersBilgiPaketi/semester.aspx?pid=5&lang=1&sid=20>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Karadeniz Teknik Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/maden_12e97.pdf, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Kılıç, İ., Demir, S. (2012). İşverenin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Verme Yükümlülüğü Üzerine Bir İnceleme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3, 1, 23-47.
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://mf.ahievran.edu.tr/en/akademik/jeoloji-muhendisligi/jeoloji-muhendisligi-bolumu#hakkinda>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].

- Kocaeli Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://ects.kocaeli.edu.tr/bolum.cfm?Dilid=0&Bolumid=DE1513537091BC9F823EAD2087AF2C9D&DipTur=8052F9198D343EC69CF8960832FA8B43>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Kocaeli Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], http://jeoloji.kocaeli.edu.tr/dosyalar/ders_icerikleri.pdf, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Koçak, O., Koray, N. (2018). İş sağlığı ve güvenliği konusunda Avrupa Birliği uygulamaları ve Türkiye'ye yansımaları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1779-1811.
- Konya Teknik Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://www.ktun.edu.tr/tr/Birim/Derslericik/?brm=he4KpVnUD10G0abBu3IGAOnOWFgdKJVRYqe+wNnUdOO=>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Konya Teknik Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://ktun.edu.tr/Home/BolumDersleri/24>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Korkmaz, A., Avsallı H. (2012). Çalışma Hayatında Yeni Bir Dönem: 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Yasası, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 153-167.
- Kütahya Dumlupınar Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://obs.dpu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=13&curSunit=13181#>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Kütahya Dumlupınar Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://maden.dpu.edu.tr/index/sayfa/3417/lisans-ders-icerikleri>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Mersin Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://oibsr.mersin.edu.tr/bologna/?id=/courses&program=317&sinif=3>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Mevzuat Bilgi Sistemi (MBS). (2023). [online], Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18371&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, [Ziyaret Tarihi: 09.10.2023].
- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], https://ects.mu.edu.tr/tr/program/174#link_14, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], [http://maden.mu.edu.tr/icerik/maden.mu.edu.tr/Sayfa/MADEN%20M%C3%9CHEND%C4%B0SL%C4%B0C4%9E%C4%B0%20B%C3%96L%C3%9CM%C3%9C%20M%C3%BCfredat\(2\).pdf](http://maden.mu.edu.tr/icerik/maden.mu.edu.tr/Sayfa/MADEN%20M%C3%9CHEND%C4%B0SL%C4%B0C4%9E%C4%B0%20B%C3%96L%C3%9CM%C3%9C%20M%C3%BCfredat(2).pdf), [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/bolum/185002/sayfa/1>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://www.ohu.edu.tr/muhendislikfakultesi/jeolojimuhendisligi/dersplani>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://www.ohu.edu.tr/muhendislikfakultesi/madenmuhendisligi/dersplani>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://geo.metu.edu.tr/tr/lisans-dersleri>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://mine.metu.edu.tr/lisans-programi>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Özgüler, A. T., Kaya K., Kağızmanlı B., Altuğ, M., 2016, Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Yeterliliği, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 75-86.
- Pamukkale Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://ebs.pusula.pau.edu.tr/BilgiGoster/Program.aspx?lng=1&dzy=3&br=21&bl=67&pr=163&dm=1&ps=0>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://oidb.idari.erdogan.edu.tr/tr/donem-dersler>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Sakarya Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], https://jf.m.sakarya.edu.tr/tr/6386/ebs_bolum_lisans, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Sarıkaya, M., Güllü, A., Seyman, M. N. (2009). Meslek Yüksek Okullarında İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Verilmesinin Önemi (Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu Örneği). *Tubav Bilim Dergisi*, 2, 3, 327-332.
- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://obs.cumhuriyet.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=33&curSunit=118#>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://obs.cumhuriyet.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=33&curSunit=111#>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Sivrikaya, O. (2016). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminde Güncel Durum. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6, 2, 151-162.
- Süleyman Demirel Üniversitesi. (2023). Jeofizik Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://muhendislik.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/277/files/ders-plani-2018-2019-17052019.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Süleyman Demirel Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://muhendislik.sdu.edu.tr/jeoloji/tr/plan-form-ve-ilkeler/ders-planlari-10642s.html>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Süleyman Demirel Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://muhendislik.sdu.edu.tr/maden/tr/ogrenci-sayfasi/lisans-ders-listesi-ve-icerikleri-6102s.html>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Sünbül, A. U. (2015). Türkiye'de İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim Bilim Dalı, İstanbul.
- Sırnak Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], http://sirnack.edu.tr/fakulte/muhendislik/KD247_aks-bilgi-paketi.html, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- TMMOB Maden Mühendisleri Odası (MMO). (2011). Madencilik Sektörü ve Politikaları Raporu.
- Toygar, Ş. A., 2018, Madencilik Sektörünün İş Sağlığı ve Güvenliği Politikaları Açısından Politika Haritalama Yöntemiyle Analizi, *Çalışma ve Toplum*, 3, 1253-1286.
- Tülü, M. (2014). İş Sağlığı ve Güvenliği Hizmetlerinde İSG Profesyonellerinin Algı ve Beklentileri, İş Sağlığı ve Güvenliği Uzmanlık Tezi/Araştırma, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği genel Müdürlüğü, Ankara.

- Uşak Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://madenmuh.usak.edu.tr/menu/2327>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Ünver Emrem, O. (2018). Avrupa Birliğinde İş Sağlığı ve Güvenliği Kültürünün Gelişimi ve Türkiye’de İş Sağlığı ve Güvenliğinin Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı, Mersin.
- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://bilgipaketi.yyu.edu.tr/DereceProgramlari/Detay/1/61284/9409/932001>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Yar, N. S. (2018). İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarının Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalığı Üzerine Etkilerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yaşar, S., İnal, S., Yaşar, Ö., Kaya, S. (2015). Türkiye’de Meydana Gelen Maden Kazalarının İstatistiksel Olarak İncelenmesi. Maden İşletmelerinde İşçi Sağlığı ve Güvenliği Sempozyumu, 25-37, Adana.
- Yılbaş, M. (2017). İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Alanların Farkındalık Düzeylerinin İş Kazaları ve meslek Hastalıkları Yönünden İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı, İzmir.
- Yıldız, T. D. ve Haner, B. (2017). Yeraltı Madencilğinde Ocağa Verilmesi Gereken Hava Miktarı Konusunda Türk Mevzuatı Hükümlerinin Değerlendirilmesi. [Uluslararası Maden İşletmelerinde İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Sempozyumu’2017, 02 – 03 Kasım, Adana, s.47-65.
- Yıldız, T.D. (2017). Türkiye’de Havalandırma Konusundaki Mevzuat Hükümlerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Açısından Değerlendirilmesi. 25. Uluslararası Madencilik Kongresi ve Sergisi, 11-14 Nisan 2017, Antalya, s.270-282.
- Yılmaz, F. (2009). Avrupa Birliği ve Türkiye’de İş Sağlığı ve Güvenliği: Türkiye’de İş Sağlığı ve Güvenliği Kurullarının Etkinlik Düzeyinin Ölçülmesi, Doktora tezi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yozgat Bozok Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://ebp.bozok.edu.tr/DereceProgramlari/Detay/1/47/31/932001>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi. (2023). Jeoloji Mühendisliği Lisans Ders İçerikleri. [online], <https://cdn3.beun.edu.tr/jeoloji/412fa324a94fd17b169dfc7027c54e73/jeolojimuhogretimplani-2022sonrasi.pdf>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].
- Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi. (2023). Maden Mühendisliği Bölümü Lisans Ders İçerikleri. [online], <http://maden.beun.edu.tr/egitimogretim/lisans.html>, [Ziyaret Tarihi: 06.10.2023].

Fransız Kültür Edincinin Kazandırılmasında Yapay Zekâ Rehber Olabilir Mi? Bing Chat AI Örneği*

Can Artificial Intelligence be a Guide in the Acquisition of French Cultural Awareness? Bing Chat AI Example*

Perihan YALÇIN, Şule ÇINAR YAĞCI

ÖZ

Günümüzde, yapay zekâ destekli sohbet robotlarının eğitim ve öğretim ortamında potansiyel faydalarının olduğu aktarılmakta bununla birlikte bu sohbet robotlarının doğru olmayan bilgiler üretmesi, alanyazında tartışılan konular arasında güncelliğini korumaktadır. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı, öncelikli olarak Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun sorulara verdiği cevaplarının doğru olup olmadığını ilgili literatür bağlamında değerlendirmek, ikinci olarak Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun Fransızca öğretmen adaylarına Fransız kültür edinci kazandırma bağlamındaki etkisini araştırmaktır. OBM'de (2000) yer alan Sosyokültürel Bilgi alt başlığındaki ve OBM'ye göre hazırlanan Le Nouveau Taxi A1, Francofolie A1, Campus A1 ve Écho A1 Fransızca ders kitaplarında yer alan kültürel öğeler incelenmiştir. Ortak olarak her ders kitabında Fransız Kültürü bilgi aktarımında "Fransız yiyecek ve içecekler, Fransız Edebiyatı, Fransız Tarihi ve Fransız Mimarisi" kültürel öğelerin olduğu gözlenmiş ve araştırmacılar bu dört farklı kültürel öğe ile ilgili yapay zekâ sohbet robotu Bing Chat AI'e sorular sormuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılan bu çalışmada i) Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun sunacağı içeriklerin doğruluğu ilgili literatür bağlamında inceleneceği ii) Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun Fransız kültür edincinin kazanılmasında Fransızca öğretmen adaylarına rehber olup olamayacağı Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun verdiği cevaplar çerçevesinde ele alınmıştır. Sonuç olarak yapay zekâ destekli sohbet robotu Bing Chat'in, Fransız kültür edincini kazanmada Fransız öğretmen adaylarına kısmen rehber olabileceği, geleneksel yöntemlere yeni bir boyut getirebileceği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Fransızca öğretimi/öğrenimi, Kültür edinci, Yapay zekâ, Bing Chat AI Sohbet robotu

ABSTRACT

Nowadays, it is reported that artificial intelligence-supported chatbots have potential benefits in education and training environments, however, the fact that these chatbots produce inaccurate information remains among the issues discussed in the literature. For this reason,

Yalçın P., & Çınar Yağcı Ş., (2024). Fransız kültür edincinin kazandırılmasında yapay zekâ rehber olabilir mi? Bing chat AI örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(2), 308-327. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1402198>

*Bu çalışma, 7-8 Eylül 2023 tarihinde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından düzenlenen SCOFOLA'23 (School of Foreign Languages Conference)'da bildiri olarak sunulmuştur.

*This study was presented as a paper at SCOFOLA'23 (School of Foreign Languages Conference) organized by Zonguldak Bülent Ecevit University School of Foreign Languages on September 7-8, 2023.

Perihan YALÇIN

ORCID ID: 0000-0003-3831-7508

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Foreign Languages, Department of French Language and Education, Ankara, Türkiye

Şule ÇINAR YAĞCI (✉)

ORCID ID: 0000-0003-4456-3174

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Zonguldak, Türkiye

Zonguldak Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages, Zonguldak, Türkiye

suleyagci34@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 08.12.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 20.08.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

the purpose of this study is, firstly, to evaluate whether the answers given by Bing Chat AI artificial intelligence chatbot to the questions are correct or not in the context of the relevant literature, and secondly, to investigate the effect of Bing Chat AI artificial intelligence chatbot in the context of providing French cultural acquisition to prospective French teachers. The cultural elements under the sub-heading of Sociocultural Knowledge in OBM (2000) and in Le Nouveau Taxi A1, Francofolie A1, Campus A1 and Écho A1 French textbooks prepared according to OBM were analyzed. In each textbook, it was observed that there were cultural elements such as “French food and drinks, French Literature, French History and French Architecture” in the transfer of knowledge about French Culture and the researchers asked questions to the artificial intelligence chat robot Bing Chat AI about these four different cultural elements. In this study, in which document analysis method, one of the qualitative research methods, was used, i) the accuracy of the contents to be presented by Bing Chat AI artificial intelligence chatbot will be examined in the context of the relevant literature, ii) whether Bing Chat AI artificial intelligence chatbot can be a guide for French teacher candidates in acquiring French cultural competence is discussed within the framework of the answers given by Bing Chat AI artificial intelligence chatbot. As a result, it can be said that Bing Chat, an artificial intelligence-supported chatbot, can partially guide French pre-service teachers in acquiring French cultural competence and bring a new dimension to traditional methods.

Keywords: French teaching/learning, Acquisition of culture, Artificial intelligence, Bing Chat AI Chatbot

GİRİŞ

Çeviri, sadece diller arası bir aktarım değil, bir iletişim eylemidir (Durieux, 2005). Kaynak dil ve kültüründen hedef dil ve kültürüne bir iletişim akışı olarak görülebilir. Kaynak metindeki anlamı, eşdeğerlilik kapsamında hedef dilin kurallarına ve kültürel bağlamına uygun şekilde aktarım eylemi olarak ifade edilebilir. Bu nedenle çevirinin farklı diller ve kültürler arasında iletişimi kolaylaştırdığı söylenebilir. “Çeviri, dilsel öğelerin çevirisinin ötesinde öğrenenin hem hedef dil kültürü ile iletişim kurmasını hem de kendi dil ve kültürü ile kıyaslamalar yapmasına olanak sağlayan bir eylem” (Yalçın & Çınar-Yağcı, 2022, s.117) olduğu aktarılmaktadır. Çeviri eylemini gerçekleştiren çevirmen, “bir metni anlayıp birtakım zihinsel işlemlerden geçirdikten sonra onu bir başka dilde yeniden oluşturan kişidir” (Yalçın, 2015, s.70). Çevirmenin bu çeviri eylemini gerçekleştirebilmesi için çeviri edincine sahip olması gerekmektedir. Çeviri edinci kavramını PACTE, “çeviri yapabilmek için gereken bilgi ve beceriler bütünü” (aktaran Şahin & Yalçın 2019, s.424) olarak açıklamakta ve bu edinci; dil edinci, metin edinci, konu edinci, kültür edinci ve aktarım edinci olarak beş bileşenden oluşmaktadır (Neubert, 2000). Dil edinci hem anadil hem de yabancı dil ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi (Şevik & Gündoğdu, 2018); metin edinci, “kişinin hem yabancı bir kültürde hem de kendi öz kültüründe metinleri alımlaması ve metin üretimiyle ilgili becerisi” (Amman, 2008, s. 78) şeklinde ifade edilmektedir. Konu edinci, ilgili alanda uzmanlık bilgisini içermektedir. Kültür edinci, öğrenenin dili öğrendiği ülkenin aynı zamanda olgu ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmaktır (Witte, 1999). Aktarım edinci ise “ilk dört edincin uygun ve doğru bir biçimde aktarımını ifade etmektedir” (Kansu Yetkiner, 2009, s.43).

Eruz (2008), çevirmenin çeviri edincine sahip olması için öğrencilerin dil ve kültür farkındalığı kazanmasının önemli olduğunu söylemektedir. Çevirmen, kaynak metindeki kültürel unsurları hedef dil ve kültüre uygun bir biçimde eş değerliliğini sağlamalıdır. Yalçın (2015) kültürün, insanların birbirinden öğrendiği, kuşaktan kuşağa geçen ve böylece gelecek nesillere aktarılan

toplumsal bir olgu olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle dil ve kültür bir sayfanın önü ve arkası gibidir ve çeviri de “kültürler yumağı içinde yer alan, kültürden ayrıştırılması olanaksız bir etkinliktir” (Eruz, 2008, s. 19-38). Dil ve kültür bir bütün, çeviri ise bu bütünden ayrılamayan bir parça olarak görülebilir. Zira yabancı dil öğrenen bir birey yabancı dil ile birlikte o dilin kültürünü öğrenir ve gereksinim olduğu bir anda ise hedef dil ve kültüründe öğrendiklerini çeviri yolu ile kendi dil ve kültürüne aktarır. Bu bağlamda çevirmenin iletişim zincirinde aktarıcı bir görevi (Durieux, 2005) olduğu söylenebilir. Bu nedenle, yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde sadece Fransızca çevirmen adaylarının değil, aynı zamanda Fransızca öğretmen adaylarının da kültürel farkındalık kazanmaları önemlidir. Çünkü Fransızca öğretmenlerinin sınıf ortamında Türk ve Fransız kültürleri arasında bilgi aktarımını sağlamaları, öğrencilerin hem Fransızca’yı hem de Fransız kültürünü öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Fransızca öğretmen adaylarının, kültürlerarası iletişim ve etkileşim sürecinde aracı bir rol üstlendikleri göz önüne alındığında, öğrencilerinin kültürlerarası becerilerini geliştirebilmeleri adına, öğretmen adaylarının ilgili yabancı kültür konusunda yetkin ve donanımlı olmaları büyük önem arz etmektedir. Ancak, yabancı bir kültürü öğrenmek, yabancı dil öğrenmek kadar uzun vadeli ve karmaşık bir süreçtir. İçinde yaşamadığımız ya da yakından deneyimlemediğimiz bir kültür hakkında yeterli ve kapsamlı bilgiye sahip olmanın güç olduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı kültürleri etkili bir şekilde öğretme becerilerini geliştirmek için bu kültürleri derinlemesine anlamaları ve tecrübe etmeleri önemlidir. Yabancı dil öğretmeni, hem yabancı kültürü öğreten hem de hedef kültürü çözümleyebilen kişidir (Byram vd., 1994). Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken kültürlerarası beceriler üç ana boyutta değerlendirilebilir: kültürel etmenler hakkında bilgi sahibi olma, kültürel kimliğin bileşenlerini kavrama becerisi ve kültürel farklılıklara açık olma ve uzlaşma becerisi (Willems, 2002). Bu boyutlar, öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimi desteklemeleri ve öğrencilerine bu alanda rehberlik etmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin kültürel farkındalıklarını artırmaları ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri, öğrencilerin kültürlerle-

rası iletişim becerilerini geliştirmede büyük bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin kaynak kültür ile hedef kültür arasında bir köprü görevi gördüğü ve öğrencilerde oluşabilecek önyargıların kırılmasında önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Sercu, 2006; Garrido & Alvarez, 2006). Bu bağlamda, öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerinin, öğrencilerin küresel dünyada daha etkili ve farklı kültürlerle karşı duyarlı ve anlayışlı bireyler olmalarına katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

Kültür, iki temel bileşenden oluşmaktadır: İlk olarak, bir topluma özgü sanat eserleri, edebiyat ve günlük yaşamla ilgili unsurlar; ikincisi ise toplumu oluşturan bireylerin ortak davranış biçimleri, düşünme şekilleri ve inançlarıdır (Çakır, 2011). Yabancı dil öğretiminde temel amaç, öğrencilerin dört temel beceriyi edinerek hedef dilde akıcı bir şekilde sözlü ve yazılı iletişim kurabilmelerini sağlamak (Özcelik, 2020) olsa da, bu sürecin başarısı için dilin yanı sıra o dilin kültürünü de öğrenmek büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, kültürel unsurların dil öğretiminde entegrasyonu, öğrencilerin dil yeterliliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Kramsch (1993), yabancı dil sınıflarının kültürel bir adaya dönüşmesi gerektiğini savunmaktadır. Çakır (2011) ise yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek kültürel öğeleri şu şekilde sınıflandırmaktadır: müzik, düğün, giyim, hava şartları, yiyecek ve içecek, sinema, tiyatro, edebiyat, müzeler, trafik, ulaşım, mimari yapılar, tarih, sportif etkinlikler, önemli günler, oyunlar, siyasi yaşam, tatil yerleri, evcil hayvanlar, eğitim, atasözleri, mecazi anlatımlar, mimikler, jestler, radyo ve televizyon programları, ekonomik yapı, coğrafi durum ve deyimler. Dolayısıyla, kültür edinci yabancı dil öğretiminde kelime ve dilbilgisi öğrenmenin yanı sıra, yabancı dilin konuşulduğu toplumun kültürünü, geleneklerini ve değerlerini öğrenmeyi de içermektedir.

Üniversite eğitim süresince alınan derslerin, Fransızca öğretmen adaylarının kültürel ve kültürlerarası değerler farkındalığını artırma, başka bir deyişle kültür edinci kazandırma bağlamında yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Kızılaslan, 2010). Bu nedenle, Fransızca öğretmen adaylarının Fransız kültür edincini edinebilmeleri ve geliştirebilmeleri, ayrıca bir ülkenin kültürünü başka bir ülkeye aktararak kültürler arası diyalog kurabilmeleri (Yalçın, 2003) için teknolojidten yararlanmaları gerektiği düşünülmektedir. Dil öğretiminde teknoloji kullanımı, öğrenenlere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve özgün dil materyallerine erişim imkânları sunmaktadır (Warschauer & Healey, 1998).

Bunun yanı sıra, yapay zekâ destekli dil öğrenme araçları, yabancı dil öğrencilerine kişisel öğrenme ihtiyaçlarına uygun, multimedya içeriğiyle zenginleştirilmiş ve sürükleyici bir yabancı dil öğrenme ortamı sunabilir (Mohamed, 2023). Böylece, yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımıyla kültür aktarımı sağlanarak dil öğrenim deneyimi daha zengin ve etkili hâle getirilebilir. Yapay zekâ öğrenme ortamları, öğretmen adaylarına daha fazla kaynak ve uygulama imkânı sunarken, kültür aktarımı da dilin gerçek anlamını ve kullanımını anlamalarına yardımcı olur. Günümüzde teknolojinin son harikası olarak görülen yapay zekâ araçlarının, Fransız kültürü becerisinin kazanılmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Geleneksel dil öğ-

retme yöntemlerinin aksine, yapay zekâ destekli dil öğrenme araçları 7/24 kullanılabilirlik, gerçek zamanlı geri bildirim ve bireysel öğrenme modellerine uyum sağlama yeteneği gibi çeşitli faydalar sunmaktadır (Huang vd., 2023; Kuleto vd., 2021).

Bu bağlamda çalışmamızın amacı, Fransız kültür edincinin kazandırılması/geliştirilebilmesi için yapay zekâ sohbet robotu olan Bing Chat AI'nın rehber olarak nasıl bir rol üstleneceğini incelemektir. Yapay zekâ tabanlı sohbet robotları, dil öğreniminde yenilikçi bir yaklaşım sunarak geleneksel yöntemlerin ötesine geçmektedir. Özellikle, öğrencilere kültürel bağlamda zenginleştirilmiş ve etkileşimli dil pratikleri sunabilme potansiyeline sahiptir. Literatür incelendiğinde, yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT'nin yabancı dil öğrenimini kolaylaştırma ve geliştirme konusunda geleneksel öğretim yöntemlerine önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir. Rahman ve Watanobe (2023) yapay zekâ araçların kişiselleştirilmiş ve etkileşimli dil pratikleri sunarak öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıdığını aktarmaktadır. Aynı zamanda, Silva ve Janes (2021) bu araçların kültürel anlayışı teşvik ettiğini ve kültürel bağlamın öğrenme sürecine entegre edilmesiyle dil kullanımının daha anlamlı hâle geldiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin bireysel tercihlerini karşılayacak şekilde özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilme yeteneği, yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT'nin en önemli özelliklerinden biridir (Murad vd., 2023; Rathod, 2023). Bu yetenek, çeşitli öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlayarak daha etkili bir öğrenme süreci sunmaktadır. Öğrencilerin kişisel öğrenme yollarına hitap eden bu araçlar, motivasyonu artırabilir ve öğrenme sürecini daha verimli hâle getirebilir.

Ayrıca, ChatGPT'nin farklı öğrenme yöntemlerine uyum sağlama kabiliyeti de dikkat çekicidir. Alneyadi ve Wardat (2023), bu aracın görsel destekler, metin tabanlı etkileşimler ve detaylı açıklamalar gibi çeşitli öğrenme yöntemlerine adapte olabileceğini belirtmektedir. Bu çeşitlilik, farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynamaktadır. ChatGPT'nin öğrencilere kendi performansları hakkında geri bildirim sağlama yeteneği, onların gelişim göstermeleri gereken alanları belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yönelik önemli ipuçları sağlamakta ve öğrenme süreçlerini sürrekli iyileştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Etkileşimli görüşmeler aracılığıyla yabancı dil öğrencileri, ChatGPT sayesinde konuşma ve yazma yeteneklerini pratik yaparak geliştirebilir (Sysoyev & Filatov, 2023). Anında geri bildirim sağlama özelliği, öğrencilerin hatalarını hızlı bir şekilde tespit etmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olabilir (Castillo-González vd., 2022). Ayrıca, ChatGPT, öğrencilere çeşitli kelimeler ve deyimler tanıtarak dil bilgilerini genişletebilir (Habeb Al-Obaydi vd., 2023). Dil materyallerini daha etkileşimli hâle getirerek öğrenimi daha çekici kılma potansiyeli, bu tür araçların bir başka önemli avantajıdır (Rospigliosi, 2023). Dai ve diğerleri (2023), ChatGPT'nin öğrencilere dillerini kullanımı üzerine anında ve doğru geri bildirimler sunarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağladığını vurgulamaktadır. Dil eğitiminde teknolojinin entegrasyonu, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencileri ve öğretmenlerinin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için giderek daha önemli

hâle gelmiştir (Koraishi, 2023; Hartono vd., 2023). Son dönemde yapay zekâ araçlarının yaygın kullanıma sunulması, genellikle sınıf ortamında zorluklarla karşılaşılan hedefler için kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri geliştirme gibi yeni öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır (Elbanna & Armstrong, 2024). Bu kapsamda ChatGPT'nin yabancı dil öğrencisinin güvenilir bir yapay zekâ sohbet arkadaşı olabileceği (Çınar Yağcı & Aydın Yıldız, 2023) ifade edilmektedir. Ulusal literatür incelendiğinde, ChatGPT'nin İngilizce (Çınar Yağcı & Aydın Yıldız, 2023), Arapça (Şenyaman, 2023), Almanca (Çıldır, 2023) ve Fransızca (Dünder, 2024) dillerinin öğretiminde kullanılabilecek bir yapay zekâ sohbet robotu olarak değerlendirilebileceği görülmektedir.

Yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT'nin dil öğrenimi ve kültürel edinc kazandırma konusundaki potansiyeli üzerine geniş kapsamlı araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, Bing Chat AI gibi diğer yapay zekâ sohbet robotlarının bu alandaki rolü ve etkileri üzerine yeterli sayıda çalışma mevcut değildir. Bu durum, Bing Chat AI'nın dil öğrenimi süreçlerine ve kültürel farkındalık gelişimine nasıl katkıda bulunabileceği konusundaki bilgi eksikliğini göstermektedir. Dolayısıyla, Bing Chat AI'nın eğitim alanındaki potansiyel faydalarını ve zorluklarını derinlemesine incelemek, bu alanda yapılacak gelecekteki araştırmalar için önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, çalışmamızda Bing Chat AI'nın Fransızca öğretmen adaylarına kültürel edinci kazandırma ve geliştirme sürecindeki etkilerini ve potansiyel katkılarını araştırmayı amaçlamaktayız.

Bing Chat AI, çeşitli bilgi türlerini kolayca elde edebilme ve kullanıcılara anında yanıt verebilme yeteneği ile öğrenme sürecinde, okulda, evde veya çevrede edinilen bilgiyi tamamlayıcı olarak kullanılabilir (Pustikayasa vd., 2023). Bu kapsamda, çalışmamızda Bing Chat AI'nın Fransızca öğretmen adaylarının kültürel edinci kazanmalarında ve bu edinci öğretim süreçlerine entegre etmelerinde nasıl bir rol oynayabileceğini incelemeyi hedefliyoruz. Çalışmamız, Bing Chat AI'nın kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma kapasitesi ve kültürel içerik sağlama yoluyla dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar sunma potansiyelini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme, Bing Chat AI'nın öğretmen adaylarına sunduğu dil ve kültür pratiğinin etkililiğini inceleyerek, adayların dil becerilerini ve kültürel anlayışlarını nasıl geliştirebileceği konusunda rehberlik sağlamayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulgular, dil öğretiminde yapay zekâ destekli araçların kullanımı konusundaki mevcut literatüre katkı sağlayacak ve öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde daha etkili bir şekilde teknoloji entegrasyonunu sağlamalarına yardımcı olacaktır.

Yapay Zekâ Sohbet Robotu BİNG CHAT AI

Yapay zekâ, insan zekâsını taklit etmeye çalışan bir bilgisayar bilimi dalıdır. Yapay zekâ, insanların yaptığı gibi öğrenme, anlama, yorumlama ve karar verme gibi zihinsel işlevleri gerçekleştirebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Nabiyev, 2012). Yapay zekânın ne olduğu yapay zekâ sohbet robotu olan Bing Chat AI'ye sorulmuş ve cevabı şu şekilde olmuştur:

- “Yapay zekâ, en basit şekilde belirli görevleri yerine getirmek için insan zekâsını taklit eden ve topladıkları bilgileri

yineleyerek kendilerini geliştirebilen sistemler olarak tanımlanır.

- Yapay zekâ, bir bilgisayarın neredeyse bir insanmış gibi düşünmesine, eyleme geçmesine ve yanıt vermesine olanak tanıyor. Bilgisayarlar, tahminlerde bulunmak, sorunları çözmek ve hatta kendi hatalarından ders çıkarmak için bol miktarda bilgiyle beslenebilir ve bu verilerdeki dizilimleri tanımlayacak şekilde eğitilebiliyor.
- Yapay zekâ, insan zekâsına özgü olan, algılama, öğrenme, çoğul kavramları bağlama, düşünme, fikir yürütme (belirtme), sorun çözme, iletişim kurma, çıkarım yapma ve karar verme gibi yüksek bilişsel fonksiyonları veya otonom davranışları sergilemesi beklenen yapay bir işletim sistemidir” (Bing Chat AI, 2023).

Yapay zekâ, teknolojideki hızlı değişim ve gelişim paralelinde günlük yaşamı her geçen gün daha fazla etkilemektedir. İnsanlar, yapay zekâ tabanlı uygulamaları enerji, finans, sağlık, lojistik ve konuşma teknolojisi gibi farklı alanlarda karmaşık ve zorlu işlevleri yerine getirmek için kullanılmaktadırlar (İşler & Kılıç, 2022). Eğitim alanında da yapay zekâ teknolojisinin kullanımı yaygınlaşmakta olup, bu alandaki çalışmalar farklı alanlarda ve amaçlarla gerçekleştirilmektedir. Örneğin, otomatik notlama, kişisel asistanlar, akıllı içerik, kişiye özel eğitim, yapıcı geri bildirim, performans takibi, hazır şablonlar ve gelişmiş tartışma ağı gibi uygulamalar, eğitimde yapay zekâ çalışmalarına örnek olarak gösterilebilir (Akdeniz & Özdiç, 2021). Buna ek olarak, Karaca ve Telli (2019), yapay zekâ teknolojisinin eğitim alanında kullanılmasının kişiselleştirilmiş eğitim programları, bireysel performans takibi ve ders içeriği hazırlama bağlamında eğitimin kalitesini artırdığını belirtmektedir (aktaran Şenyaman, 2023, s. 1059).

Yapay zekâ uygulamaları, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında önemli fırsatlar sunmaktadır. Konuşma tanıma, makine çevirisi ve doğal dil işleme gibi yapay zekâ teknolojilerinin, öğrencilerin yabancı dil öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde etkili araçlar olduğu kanıtlanmıştır (Liu, 2023). Oluwafemi Ayotunde ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yabancı dil öğreniminde yapay zekâ kullanımının etkileri ve öğrenme yönetim sistemleri için yapay zekâ kullanımını incelenmiştir. Bu araştırmada, konuyla ilgili mevcut literatür sistematik bir şekilde incelenmiş ve yapay zekânın yabancı dil öğreniminde uygun bir öğrenme ortamı sağladığı; buna ek olarak, öğrenme yönetim sistemlerini daha etkileşimli ve erişilebilir hâle getirdiği belirtilmiştir. Literatür incelemesi sonucunda, yapay zekâ kullanımının öğrencilerin dil becerilerini (yazma, okuma, dinleme ve konuşma) geliştirdiği ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Rukiati ve diğerleri (2023), İngilizce dil öğretiminde yapay zekâ teknolojisinin hem faydaları hem de potansiyel tehditleri olduğunu belirtmektedirler. Yapay zekânın, kişiselleştirilmiş geri bildirim ve pratik egzersizler sunarak dil öğrenimini daha verimli ve etkili hâle getirme potansiyeli bulunmaktadır. Yapay zekâ destekli dil öğrenme platformları ve uygulamalarının, geleneksel dil kurslarına kıyasla daha erişilebilir ve maliyet açısından daha uygun olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, dil öğrenimi-

ni daha kapsayıcı ve demokratik hâle getirme potansiyelini taşımaktadır. Ancak, İngilizce öğretiminde insan etkileşiminin ve iletişiminin makinelerle değiştirilmesinin dil öğreniminin sağlıklı olmayacağı yönünde endişeler dile getirilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin teknolojiye aşırı bağımlı hâle gelerek kişilerarası iletişim becerilerini geliştirememesi riski olduğu belirtilmektedir.

Bin-Hady ve diğerleri (2023), yapay zekâ destekli sohbet robotu olan ChatGPT'nin İngilizce öğrenimine katkılarını araştırmak amacıyla 20 akademisyenle görüşmeler gerçekleştirmiş ve elde edilen verileri tematik analiz yöntemini kullanarak incelemiştir. Araştırmanın bulguları, ChatGPT'nin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, geri bildirim sağlama ve dil pratiği yapma süreçlerinde etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Çalışma, ayrıca, yapay zekâ destekli dil öğreniminin, öğrenen özerkliğini teşvik edeceğini ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, metin tabanlı yapay zekâ ile kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlayan sohbet robotlarının önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu tür sohbet robotlarından biri de Microsoft Edge web tarayıcısı üzerinden erişilebilen Bing Chat AI sohbet robotudur.

Microsoft'un doğal dil işleme (NLP) teknolojileri kullanarak geliştirdiği Bing Chat AI, bilgisayarların sözcük ve metinleri insanlar gibi anlama ve kavrama yeteneğine sahip olmasını sağlamaktadır (IBM, 2023). Bu NLP modeli, dilin kelime öbeklerinden sonra gelebilecek diğer kelimeleri tahmin etme yeteneğine sahiptir (Jurafsky & Martin, 2021). Model, büyük miktarda metin verisi üzerinde eğitilmiştir ve bu sayede insanların oluşturduğu metinlere benzeyen metinler üretebilir, soruları yanıtlayabilir ve doğal dile özgü işlevleri doğru biçimde yerine getirebilir (Kasneji vd. 2023). Bu nedenle, Bing Chat AI, kullanıcıların dil etkileşimlerini daha insancıl ve doğal bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu teknolojinin önemli bir uygulama alanı, kullanıcılarla gerçek zamanlı etkileşim kurma yeteneğidir. Bing Chat AI, kullanıcıların çeşitli sorular sormasına ve bilgi edinmesine olanak tanıyan metin tabanlı bir sohbet arayüzüdür (Şekil 1). Bing arama motorunun gücünü kullanarak gerçek zamanlı cevaplar ve içerik üretme yetenekleri sunar. Bing Chat AI, kullanıcıların ihtiyaçlarına göre üç farklı modda çalışabilmektedir: Dengeli, Yaratıcı ve Duyarlı. Bu modlar, bilgi, ilgi çekici içerik ve doğruluk arasında denge sağlamaktadır. Bing Chat AI, bu modlar sayesinde kullanıcıların ihtiyaçlarına en uygun ayarı seçmelerine olanak tanımakta ve kullanıcı dostu bir deneyim sunmaktadır. Böylece, Bing Chat AI, bilgi edinme ve içerik üretme süreçlerini daha etkili ve kullanıcı dostu bir hâle getirmektedir. Bu modlar şunlardır:

1. Dengeli Mod: Bu mod, hem bilgilendirici hem de ilgi çekici yanıtlar sağlar. Müşteri deneyimlerini geliştirmek ve öğrenmeyi desteklemek için kullanılan chatbotlar, komut verildiğinde görevleri yerine getirebilir ve sohbet çıktılarını sağlar (Radziwill & Benton, 2017).
2. Yaratıcı Mod: Bu mod, resim, şiir, hikâye ve kod gibi çeşitli türlerde metinler üretme olanağı sunar. Kullanıcı etkileşimini ön planda tutan chatbotların geliştirilmesi, kullanıcı tutma oranını ve memnuniyeti önemli ölçüde artırmıştır (Irvine vd., 2023).

3. Duyarlı Mod: Bu mod, doğru ve ayrıntılı yanıtlar sağlamaya odaklanır, bu da kullanıcı memnuniyetini artırmak ve etkin bilgi alımını sağlamak için çok önemlidir (Jiang & Ahuja, 2020). Chatbotların doğruluğu, yüksek kullanıcı memnuniyeti ve güvenin korunması için kritik öneme sahiptir (Ashfaq et al., 2020).

Microsoft Bing'in bir parçası olan Bing Chat AI, GPT-4 gibi güçlü yapay zekâ teknolojileri ile desteklenmektedir. Bu sayede kullanıcılara daha kapsamlı ve gerçek zamanlı cevaplar sunulabilmektedir. GPT tabanlı yapay zekâ sistemleri, bilgiye erişim ve kullanma şeklini dönüştürerek arama süreçlerine önemli katkılarda bulunmuştur (Capra & Arguello, 2023). Bu tür teknolojiler, kullanıcıların daha etkili ve verimli bilgi arayışı yapmalarına olanak tanır ve özellikle karmaşık sorulara hızlı ve doğru yanıtlar sağlama kapasitesine sahiptir (Sanjay vd., 2023). Bing Chat aracılığıyla, kullanıcılar web'den cevaplar alabilir, yazılı içerik oluşturabilir ve çeşitli konularda bilgi edinebilirler. Yapılan çalışmalar, Bing AI'nin doğruluk ve özgüllük açısından diğer AI modellerine kıyasla üstün olduğunu göstermektedir (Al-Ashwal vd., 2023).

Microsoft Edge tarayıcısında kullanılabilen Bing Chat AI, kullanıcıların bu tarayıcı üzerinden karmaşık sorular sormasına, özetlenmiş bilgi almasına ve daha fazlasını yapmasına olanak tanımaktadır. Yapılan araştırmalarda, Bing Chat'in mevcut arama motorlarına göre daha az sayıda web sitesi bağlantısı sunduğu, ancak buna rağmen daha öz ve kapsamlı cevaplar verdiği belirlenmiştir (Kelly vd., 2023). Bunun yanı sıra, Bing Chat AI, mobil cihazlar için Microsoft Bing uygulaması aracılığıyla da erişilebilir durumdadır. Bu uygulama sayesinde kullanıcılar, herhangi bir yer ve zamanda Bing ile sohbet edebilir, çeşitli sorular sorabilir ve hatta resimler oluşturabilirler. Bu kapsamda, Bing Chat AI, kullanıcıların yapay zekâ destekli bir arayüz aracılığıyla metin tabanlı sohbetler yapmalarına ve çeşitli bilgileri elde etmelerine olanak tanımaktadır. Bu özellik, bilgi arama, içerik oluşturma ve iletişim kurma konularında kullanıcılara önemli kolaylıklar sağlayabilir <https://blogs.microsoft.com>, <https://www.microsoft.com>. Bing Chat AI'nin sahip olduğu özellikler dikkate alındığında, bu teknolojinin öğrencilerin bilgiye hızlı ve etkili bir şekilde erişmelerine, çeşitli konularda sorular sormalarına, öğrenmelerine ve üretkenliklerini arttırmalarına önemli ölçüde katkı sağlayacağı açıktır. Bu bağlamda, eğitim alanında Bing Chat'in öğrenciler için daha uygun bir seçenek olduğu vurgulanmıştır (Dao & Le, 2023). Ayrıca, yapay zekâ teknolojisinin gelecekte daha da gelişmesiyle birlikte bilgiye erişim ve iletişim yöntemlerinde büyük kolaylıklar sağlanacağı öngörülmektedir. Bu gelişmeler, eğitimdeki verimliliği ve etkililiği artırarak, öğrenci deneyimlerini iyileştirme potansiyeline sahiptir.

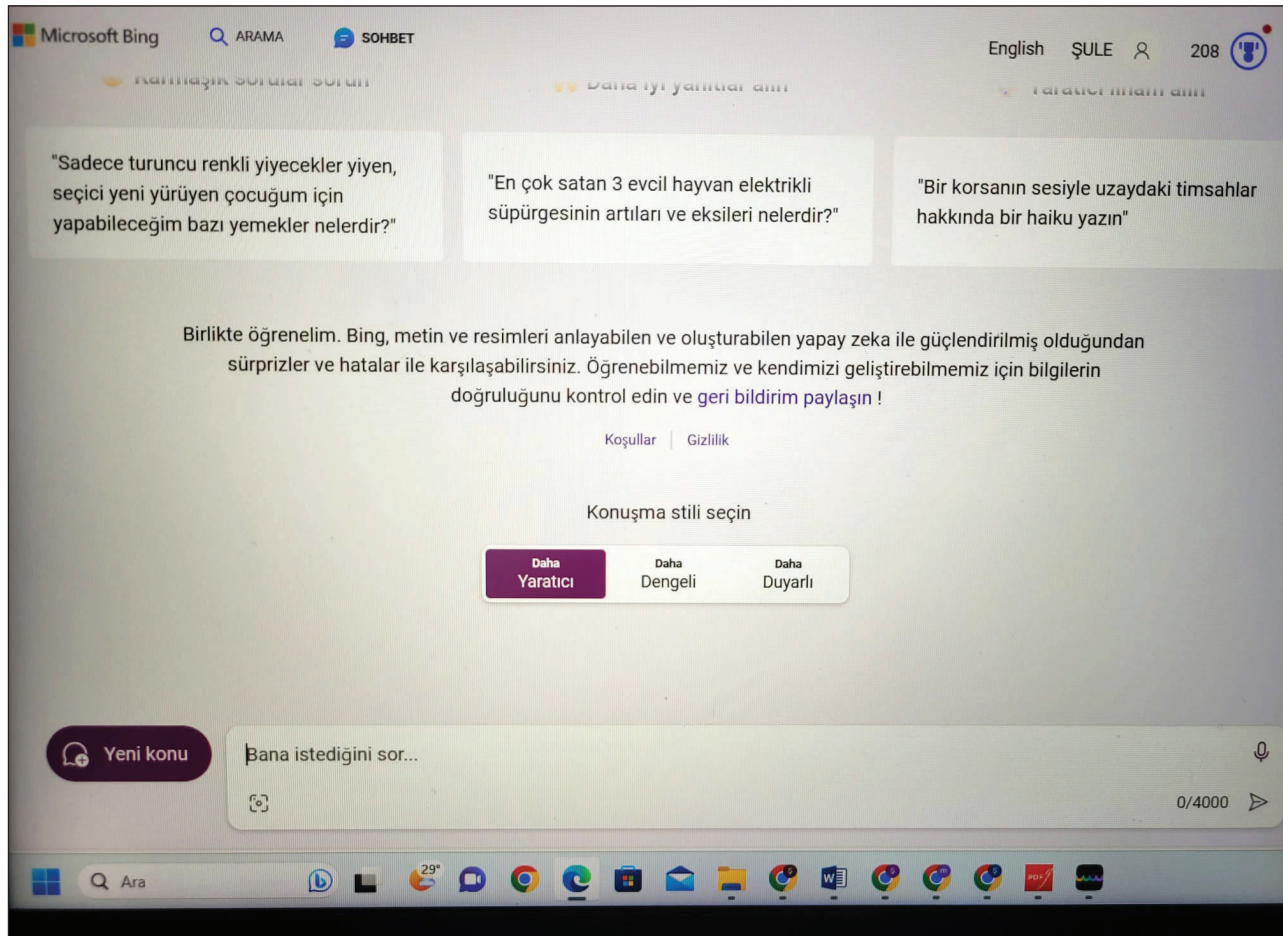
Bu bağlamda, Bing Chat AI'nin yalnızca bilgiye erişimi kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenme süreçlerine de önemli katkılar sağlayabileceği görülmektedir. Çünkü Bing Chat AI, insanlar gibi öğrenme, anlama, yorumlama ve karar verme gibi bilişsel işlevleri gerçekleştirebilir. Bu yetenek, yapay zekânın öğrencilere ilgi alanlarına, öğrenme hızına ve dil becerilerine göre özelleştirilmiş içerik sunmasını sağlar. Örneğin, yapay zekâ modelleri, öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirim ve interaktif egzersizler sağlayarak dil becerilerini önemli ölçüde geliştirebilir.

lır (Songsingchai vd., 2023). Matematik eğitiminde ise yapay zekâ sohbet botları, matematiksel problemlere doğru yanıtlar vererek problem çözme ve kavramsal anlama konularında yardımcı olabilir (Remoto, 2023). Ayrıca, yapay zekâ araçları STEM eğitiminde eleştirel düşünme, problem çözme becerileri ve kavram anlama konularında derin ve yansıtıcı öğrenmeyi teşvik eder (Vasconcelos & Santos, 2023). Yapay zekâ sohbet botları, öğrencilerin öğrenme hızına ve tercihine uyum sağlayarak daha ilgi çekici ve etkili bir öğrenme deneyimi sunar (Lee & Lim, 2023). Bing Chat, ters yüz öğrenme ortamlarında iş birliğine dayalı etkinlikleri artırmak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılmıştır (Martínez-Téllez & Camacho-Zuñiga, 2023). Sonuç olarak, Bing Chat AI gibi yapay zekâ sohbet botları, öğrenci ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sunarak çeşitli konularda öğrenmeyi geliştirebilecek umut verici araçlardır.

Bu bağlamda, kültürel içerikle etkileşim kurma sürecinde Bing Chat AI, yabancı dil kültür edincinin kazandırılmasında etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Öğrencilere belirli bir kültüre ilişkin sorular sorma ve bu soruları yanıtlama fırsatı sunarak kültürel bilgi ve farkındalığı artırma potansiyeline sahiptir. Bu özellikler, Bing Chat AI'nin eğitim alanındaki potansiyel kullanım alanlarını genişletebilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bing Chat AI'nin, insanların öğrenme, anlama, yorumlama ve karar verme gibi zihinsel işlevlerini gerçekleştirebildiği, öğrencilere özelleştirilmiş içerik sunabildiği ve öğrencilerin ilgi alanlarına, öğrenme hızına ve dil becerilerine uygun kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri oluşturabildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, Bing Chat AI, kültürel içerik ile etkileşim kurma bağlamında yabancı dil kültür edinimini kazandırmada etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğrencilere belirli bir kültürle ilgili soruları yanıtlama fırsatı sunarak, kültürel bilgi ve farkındalığı artırabilir. Aynı şekilde, Bing Chat AI, kültür edinimi kazandırmada da önemli bir rol oynayabilir; çünkü kültür edinimi, bireylerin bir kültürü anlama, içselleştirme ve değerlendirme sürecini ifade eder. Bu süreç, sanat eserleri, edebiyat örnekleri veya tarihsel olaylar gibi kültür öğeleri hakkında interaktif materyaller sunarak desteklenebilir ve yabancı dil öğrencilerinin farklı bakış açılarına aşına olmalarına yardımcı olabilir (Meydan & Akkuş, 2014). Sonuç olarak, Bing Chat AI'nin sunduğu bu imkânlar, yabancı dil eğitiminde kültürel farkındalık ve bilgi kazandırmada önemli katkılar sağlayabilir ve öğrencilere hem dil becerilerini geliştirme hem de kültürel edinim süreçlerinde destek olma potansiyeli, Bing Chat AI'nin eğitim teknolojilerinde önemli bir araç olarak konumlanmasına olanak tanır.



Şekil 1: Bing Chat AI konuşma arayüzü sayfası (Eylül, 2023).

Yabancı dil öğretmenlerinin farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmaları, entelektüel bir özellik olarak değerlendirilebilir. Örneğin, bir İngilizce öğretmenin Fransız veya Alman kültürü hakkında bilgi sahibi olması, onun donanımlı ve çeşitli kültürlerle ilgi duyan bir birey olduğunu gösterebilir. Bu durum, öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunurken, öğrencilere daha geniş bir perspektif sunmasına da yardımcı olur. Ancak, bir İngilizce öğretmenin öncelikli olarak beklenen, öğrettiği İngiliz dili ve kültürü hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasıdır. Bu durum, Almanca ve Fransızca öğretmenleri için de geçerlidir. Bir yabancı dil öğretmeni, önce öğrettiği dil ve o dilin kültürü hakkında kapsamlı bilgiye sahip olmalıdır. Ardından, farklı dünya görüşlerine sahip olabilmek için diğer yabancı dil kültürlerini öğrenebilir. Dolayısıyla, bir Fransızca öğretmeni öncelikle Fransız kültürü hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır.

Bir yabancı dil öğretmenin, öğrettiği yabancı dilin kültürü hakkında derinlemesine bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi kendi kültürel bağlamına entegre edebilmesi, yabancı dil öğretim sürecinin etkinliğini ve verimliliğini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi yalnızca dilin kelime dağarcığı ve dilbilgisi kurallarının öğretimi ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sosyokültürel bağlamda kültürel bilgi aktarımını da kapsamaktadır. Dolayısıyla, dil öğretimi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört temel dil becerisinin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu noktada, dil öğreniminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için sosyokültürel ve pragmatik unsurları içeren sözlü söylemin, dil öğrenme sürecinin ilk aşamalarından itibaren kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Çınar Yağcı, 2018). Bu nedenle, kültürel kavramların anlaşılması, öğrencilerin farklı kültürlerin dünyayı nasıl algıladığını ve bu kültürlere nasıl tepki verdiklerini fark etmelerini sağlamaktadır. Sonuç olarak, etkili bir yabancı dil eğitiminde, öğrencilerin dilin kültürel özelliklerini öğrenmeleri, dil yeterliliklerini artırmanın ötesinde, evrensel değerlere dayalı bir dünya görüşü geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır (Alpar, 2013)

Üniversite öğrenim süreci boyunca alınan derslerin, Fransızca öğretmen adaylarının kültürel ve kültürlerarası değerler farkındalığını geliştirme ve kültürel bilgi edinme bağlamında yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Kızılaslan, 2010). Bu bağlamda, Fransızca öğretmen adaylarının veya öğretmenlerinin, kullanıcılara özelleştirilmiş içerik sunabilen, ilgi alanlarına, öğrenme hızına ve dil becerilerine uygun kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri oluşturabilen yapay zekâ destekli sohbet robotları ile etkileşimde bulunmasının önemi ve gerekliliği olduğu düşünülmektedir. Sohbet robotlarının, kullanıcılara bilgilendirici yanıtlar sağladığı belirtilmektedir (Dergaa vd., 2023; Khademi, 2023; Rudolph vd., 2023). Bununla birlikte, yapay zekâ destekli sohbet robotlarının bağlamı yanlış yorumlayabileceği, taraflı ve doğru olmayan bilgiler sunabileceği konusundaki uyarılar da literatürde yer almaktadır (Kasneci vd., 2023; Sedaghat, 2023).

Yapay zekâ sohbet robotlarının doğru olmayan bilgiler üretme olasılığı dikkate alındığında (Aydın Yıldız & Çınar Yağcı, 2023; Hua vd., 2023), bu çalışmanın amacı, Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun sunduğu içeriklerin doğruluğunu ilgili literatür bağlamında değerlendirmektir. Ayrıca, Fransızca öğretmen adayları açısından Bing Chat AI'nın Fransız kültür edinci kazan-

dırma bağlamındaki potansiyelini araştırmak da bu çalışmanın hedeflerindedir. Bing Chat AI'nın Fransızca öğretmen adaylarına Fransız kültür edinci kazandırmadaki rolü ve avantajlarının değerlendirilmesi açısından, Bing Chat AI tarafından üretilen metinlerin literatürle desteklenmesi ve bu metinlerin bilgileri doğru bir şekilde aktarıp aktarmadığının incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışma kapsamında, Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun sunduğu bilgiler doğrultusunda, yapay zekânın Fransızca öğretimi/öğreniminde Fransız kültür edinci kazandırma sürecindeki rolü ve rehberlik potansiyeli değerlendirilecektir. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun sunduğu içerikler, doğru bilgiler midir?
2. Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotu, Fransız kültür edinci kazandırma sürecinde Fransızca öğretmen adaylarına etkili bir rehber olabilir mi?

Literatürde yapay zekâ sohbet robotlarının kültürel bilgi kazandırma bağlamında değerlendirilmemiş olması ve böyle bir çalışmanın mevcut olmaması, araştırmanın özgünlüğünü ve önemini vurgulamaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili başlıklar ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun verdiği bilgilerin doğru olup olmadığının ilgili alanyazın bağlamında değerlendirilmesini ve bu değerlendirme sonucunda Bing ChatAI sohbet robotunun yabancı dil olarak Fransızca öğretimi/öğreniminde Fransız kültür edincini kazandırmada rehber olarak nasıl bir rol üstleneceğini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır" (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Bowen (2009), doküman incelemesini basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden erişilen) belgeleri incelemek de değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir. Doküman incelemesi yöntemi araştırmanın amacına yönelik dokümanların elde edilmesi, sistematik bir şekilde tema ve kodların oluşturulması, verileri analiz etmeyi ve elde edilen bulguları anlamlandırma aşamalarını (Bowen, 2009; Merriam, 2009) içermektedir. Çalışmada, Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotuna, yabancı dil öğretimi/öğreniminde kültür edinci kazanımına yönelik önemli kültürel öğeler (OBM, 2000; Çakır, 2011) çerçevesinde sorular yöneltilmiş ve Bing Chat AI'nın verdiği cevapların içeriği detaylı olarak incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (OBM) yer alan "Sosyokültürel Bilgi" (Tablo 1) alt başlığındaki kültürel öğeleri buna ek olarak Çakır'ın (2011) yabancı dil öğretiminde kullanılacak kültürel öğeleri (Müzik, Düğün, Giyim,

Hava Şartları, Yiyecek ve İçecek, Sinema, Tiyatro, Edebiyat, Müzeler, Trafik, Ulaşım, Mimari Yapılar, Tarih, Sportif Etkinlikler, Önemli günler, Oyunlar, Siyasi yaşam, Tatil Yerleri, Evcil hayvanlar, Eğitim, Atasözleri, Mecazi Anlatımlar, Mimikler, Jestler, Radyo ve Televizyon Programları, Ekonomik Yapı, Coğrafi Durum ve Deyimler) incelemişlerdir. Bu incelemelerden sonra OBM'ne göre hazırlanan Le Nouveau Taxi A1, Francofolie A1, Campus A1 ve Écho A1 Fransızca ders kitaplarında yer alan kültürel öğe-

ler araştırılmış ve hangi kültürel öğelerin bu ders kitaplarında yer verildiği incelenmiştir. Araştırmacılar, dört farklı Fransızca ders kitabını inceledikten sonra, her kitapta Fransız kültürüne dair bilgi aktarımında ortak olarak "Fransız yiyecek ve içecekleri, Fransız Edebiyatı, Fransız Tarihi ve Fransız Mimarisi" gibi kültürel öğelerin yer aldığını tespit etmişlerdir. Bu incelemeler sonucunda, Fransızca öğretmen adaylarının Fransız kültürüne dair bilgi edinmeleri bağlamında gerekli olan bu dört kültürel

Tablo 1: Ortak Avrupa Başvuru Metninde Yer Alan Sosyokültürel Bilgi Bölümündeki Kültürel Öğeler (2000, s. 97-98)

1. Günlük yaşam ile ilgili kültürel bilgiler	<ul style="list-style-type: none"> • Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrada âdabı • Ulusal bayramlar, • Çalışma saatleri ve uygulamaları, • Boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya)
2. Yaşam şartları ile ilgili kültürel bilgiler	<ul style="list-style-type: none"> • Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar), • Barınma olanakları, • Sosyal yardım düzenlemeleri
3. Kişiler arası ilişkiler (güç ve çıkar ilişkileri dâhil) ile ilgili kültürel bilgiler	<ul style="list-style-type: none"> • Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler, • Cinsler arası ilişkiler, • Aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler, • Nesiller arası ilişkiler, • İş ortamındaki ilişkiler, • Toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler, • Irk ve toplum ilişkileri, • Siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler
4. Değerler, inanışlar ve tutumlar ile ilgili kültürel bilgiler	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal sınıf, • Meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi), • Sağlık (kazanılmış ve kalıtsal), • Bölgesel kültür, • Güvenlik, • Kurumlar, • Gelenek ve sosyal değişim, • Tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar, • Azınlıklar (etnik ve dini), • Ulusal kimlik, • İdeolojiler, • Yabancı üniversiteler, yabancı kişiler, • Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik), • Mizah (gülmece)
5. Beden Dili ile ilgili kültürel bilgiler	Beden diline hükmeden örf ve âdetlerin bilgisi kullanıcının/öğrenenin sosyokültürel yeteneğinin bir bölümünü oluşturur.
6. Sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler) ile ilgili kültürel bilgiler	<ul style="list-style-type: none"> • Dakiklik • Hediye • Giyecek • Yiyecek ve içecekler • Davranış ve söyleyiş âdetleri • Kalış (ziyaret) süresi • Vedalaşma
7. Törensel davranışlar ile ilgili kültürel bilgiler	<ul style="list-style-type: none"> • Dini tören ve âyinler • Doğum, evlilik, ölüm • Halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları (tavırları) • Kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.

BULGULAR

öge, hem OBM hem de Fransızca ders kitaplarına referansla tema olarak seçilmiştir. Araştırmacılar, seçilen kültürel temalarla ilgili bilgi edinmek amacıyla yapay zekâ sohbet robotu olan Bing Chat AI'ya soru yöneltmişlerdir. İlk aşamada, araştırmacılar bireysel olarak 4'er soru hazırlamış ve toplamda 8 soru, araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinin ardından, sorular bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanın geri bildirimleri doğrultusunda soruların nihai şekli oluşturulmuştur. Sorular, Bing Chat'e Türkçe olarak iletilmiştir. Bu tercih, Fransızca öğretmen adayının A1 seviyesinde Fransızca bilgisine sahip olması göz önünde bulundurularak, Bing Chat'in ürettiği metinlerin aday tarafından daha iyi anlaşılacağı düşüncesiyle yapılmıştır. Bu soruların yöneltildiği sırada, Fransız kültürü hakkında daha kapsamlı bilgi edinilmesi hedeflenmiş ve bu bağlamda Bing Chat AI'nin " dengeli" mod (stili) tercih edilmiştir. Bunun nedeni " dengeli" modun bilgilendirici ve faydalı bir sohbet (<https://www.bing.com/>) içeriği/özelliği taşımasıdır. Çünkü "yaratıcı" mod özgün ve yaratıcı bir sohbet, "duyarlı" mod ise kısa ve anlaşılır bir sohbet özelliği içermektedir. Elde edilen cevapların içeriğine göre, göre yapay zekâ sohbet robotu Bing Chat AI'nin yabancı dil olarak Fransızca öğretimi/öğreniminde Fransızca öğretmen adaylarına Fransız kültür edincini kazandırmadaki kullanılabilirliği ve rehber olarak nasıl bir rol üstleneceği incelenmiştir.

Bu bölümde, araştırmacıların dört farklı kültürel öge (Fransız yiyecek ve içecekleri, Fransız Edebiyatı, Fransız Tarihi ve Fransız Mimarisi) ile ilgili olarak Bing Chat AI isimli yapay zekâ sohbet robotuna yönelttikleri sorular ve bu sorulara Bing Chat AI tarafından verilen yanıtlar yer almaktadır. Araştırmacıların sorduğu sorular "Araştırmacı", Bing Chat AI'nin verdiği yanıtlar için ise "Bing Chat" olarak gösterilmektedir.

Tablo 2 de görüldüğü gibi araştırmacılar Bing Chat'a "Fransa'ya özgü yiyecek ve içecekler ile ilgili bana bilgi verir misin?" şeklinde soru yöneltmişlerdir. Bing Chat ise öncelikle Fransız mutfağı ile ilgili bilgiler vermiş, Fransız mutfağının dünya çapında bir ünü olduğunun altını çizmiş, ülkenin verimli toprakları sayesinde Fransız şeflerin bir mutfak geleneği yaratıklarını ifade etmiştir. Fransız mutfağındaki yemeklerin genelde basit olduğunu ama en taze ürünler kullanılarak ve asgari özen ile hazırlandığını açıklamıştır. Bunun bir kalite olduğunu ve bu kaliteye bağlılığın da Fransız mutfağını diğer mutfaklardan ayırdığının altı çizilmiştir. Hem Klasik Fransız yemekleri hem de bölgelere özgü yerel ürünler bağlamında Fransa'da denenecek çok fazla yiyecek ve içecek türleri olduğu ifade edilmiş ve ardından şarabın Fransız kültüründe önemli rol oynadığını belirtilmiştir. Sonra Fransa'da denenmesi gereken yiyecekler ve içecekler olarak iki alt başlık oluşturulmuştur:

Tablo 2: Bing Chat'in "Fransa'ya Özgü Yiyecek ve İçecekler İle İlgili Bana Bilgi Verirmisin?" Sorusuna Cevabı

Araştırmacı: Fransa'ya özgü yiyecek ve içecekler ile ilgili bana bilgi verir misin?

Bing Chat:

Elbette! Fransa, dünya çapında ünlü bir mutfak kültürüne sahiptir. Fransız mutfağı, zarafeti ve sofistike olmasıyla ünlüdür. Ülkenin verimli tarım arazilerinin bol ürünlerinden yararlanan Fransız şefler, hem rafine hem de gerçekçi bir mutfak geleneği yarattılar. Fransız mutfağının temel yemeklerinin bileşimi genellikle basittir, ancak en taze malzemeler ve azami özen kullanılarak özenle hazırlanırlar. Bu kaliteye bağlılık, Fransız mutfağını diğer mutfak geleneklerinden ayıran şeydir.

Fransa'da denenecek çok farklı yiyecek ve içecek türleri vardır. Klasik Fransız yemeklerinden daha bölgesel spesiyalitelere kadar. Şarap, Fransız kültüründe önemli bir rol oynar ve yemek deneyimini geliştirmenin bir yolu olarak genellikle yemeklerle birlikte tüketilir.

Fransa'da denemeniz gereken bazı yiyecekler:

- 1. Coq au vin:** Tavuk, şarap, mantar ve domuz pastırması ile yapılan bir Fransız yemeğidir. Tavuk, şarapta pişirilir, bu da ona zengin, tam bir lezzet verir. Bu yemek genellikle patates veya pilav ile servis edilir.
- 2. Sığır Burguignon:** Tipik olarak kırmızı şarap ve sebzelerde pişirilmiş sığır etinden oluşan bir Fransız yemeğidir. Çanak genellikle birkaç saat boyunca düşük ısıda bir tencerede pişirilir ve tatların birbirine karışmasını sağlar.
- 3. Ratatouille:** Sebzelerden yapılan bir yemektir. Patlıcan, kabak, biber ve domates gibi sebzelerin karışımından oluşur.
- 4. Foie Gras:** Kaz ciğerinden yapılan bu lezzetli yiyecek, Fransa'nın en ünlü yiyeceklerinden biridir.
- 5. Baget Ekmekleri:** Fransa'nın en ünlü ekmek çeşitlerinden biridir. Kabukları gevrek ve içleri yumuşaktır.

Fransa'da denemeniz gereken bazı içecekler:

- 1. Şarap:** Fransa, dünyanın önde gelen şarap üreticilerinden biridir.
- 2. Pastis:** Anason aromalı alkollü bir içkidir.
- 3. Cognac:** Üzümlerden yapılan bu alkollü içki, Fransa'nın Charente bölgesinde üretilmektedir.

Afiyet olsun!

Daha fazla bilgi:

1. simply-france.com
2. ytur.net
3. inciligastronomirehberi.hurriyet.com.tr

1. Yiyecekler alt başlığında “Coq au vin, Sığır Burguignon, Ratatouille, Foie Gras, Baget ekmekleri” yiyeceklerini sıralanmıştır. Coq au Vin Fransız yemeğinin Tavuk, şarap, mantar ve domuz pastırması ile yapıldığı, tavuğun şarapta bekletildiği ve bu yemeğin patates ve pilav ile servis edildiği açıklanmıştır. Sığır Burguignon yemeğinin ise sığır etinin birkaç saat boyunca kırmızı şarap ve sebzelerde pişirildiği söylenmektedir. Ratatouille, patlıcan, kabak, biber ve domates gibi sebzelerden yapılan bir yemek olduğu açıklanmıştır. Foie Gras Fransız yemeğinin ise kaz ciğerinden yapıldığı belirtilmiştir. Baget ekmeklerin ise kabukları gevrek içlerinin yumuşak ünlü Fransız ekmeklerinden olduğu aktarılmıştır.
2. İçecekler alt başlığında ise “şarap, pastis, cognac (konyak)” içeceklerini listelenmiş. Şarap için Fransa’nın dünyanın önde gelen şarap üreticilerden biri olduğu; pastis için anason aromalı alkollü bir içki olduğu; Cognac için ise üzümlerden yapılan bu alkollü içki olduğu ve Fransa’nın Charente bölgesinde üretildiği belirtilmiştir.

Sonra “Afiyet olsun!” diyerek bu bilgileri nereden aldığını gösteren referans internet sayfalarını (1. simply-france.com 2. ytur.net 3. inciligastronomirehberi.hurriyet.com.tr) eklemiştir. Bing Chat AI, internet üzerindeki çeşitli kaynaklardan elde ettiği verileri kullanarak bilgi sunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, Ek-1 de görüldüğü gibi araştırmacıların sorusuna dair soruları yanıtlarken, kullanıcının sorduğu sorulara göre özel içerik önerilerinde bulunduğu görülmektedir (Fransa’da hangi tatlılar meşhurdur? Hangi Fransız peynirleri en ünlüdür? Fransa’nın farklı bölgelerindeki yemekler nelerdir?).

Tablo 2 incelendiğinde Bing Chat AI cevaplarının yanlış bilgi içermediği görülmektedir. Fakat Bing Chat AI, hem Klasik Fransız yemekleri hem de bölgelere özgü yerel ürünler bağlamında Fransa’da denenecek çok fazla yiyecek ve içecek türleri olduğu ifade etmesine rağmen Bing Chat AI’nın cevaplarında yemek çeşitleri olarak sadece beş; içecek çeşitleri olarak sadece üç

tane Fransız yeme-içme kültür öğelerinden bahsettiği görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde ise araştırmacıların “Fransız Edebiyatı ile ilgili bana bilgi verir misin?” şeklinde soru sordukları görülmektedir. Bing Chat kısaca Fransa edebiyatı ile ilgili olarak Fransız edebiyatının, Fransızca dilinde kaleme alınmış edebi eserlerin tümünü ifade ettiğini, bu eserlerin, dünyanın en zengin ve en etkileyici edebiyat geleneğini oluşturduğunu, Fransız yazarların; epik şiir, lirik şiir, drama ve kurgu gibi edebi yazınların tümüne önemli katkılarda bulduklarını açıklamaktadır. Fransız edebiyatının, Ortaçağ’dan günümüze kadar uzanan geniş bir tarihe sahip olduğunu ve birçok edebi akımı barındırdığını eklemekte buna ek olarak Fransız yazarlarının eserlerinin, dünya edebiyatının gelişimine büyük etki yaptığının altını çizmektedir.

Bing Chat Fransız yazarların edebi yazın türlerine katkı sağladıklarını ifade etmekte ve Fransız edebiyatının Klasik Dönem, Romantizm, Realizm, Sembolizm ve Gerçeküstüçülük gibi farklı dönemleri kapsadığını açıklamaktadır. Bu dönemlerin önde gelen isimlerini en ünlü eserleri ile birlikte vermiştir. Fakat Natürallizm, Dadaizm, Sembolizm, Empresyonizm (İzlenimcilik), vb. edebiyat akımlarından bahsetmediği görülmektedir. Bing Chat AI’nın verdiği cevaplar incelendiğinde yanlış bilgilerin yer almadığı söylenebilir. Victor Hugo, Romantik akımının önde gelen ismidir ve Sefiller adında ünlü bir eseri bulunmaktadır. Gustave Flaubert, Realizmin öncülerindedir ve en ünlü eseri Madame Bovary’dir. Albert Camus ve Jean-Paul Sartre, Varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerindedir ve Albert Camus’nün en ünlü eseri Yabancı, Jean-Paul Sartre’nın ise Bulantı’dır. Marcel Proust Modernist akımının önde gelen ismidir ve Kayıp Zamanın İzinde adlı eseri en ünlü eserleri arasında yer alır.

Buna ek olarak metin içi referans göstererek Fransız edebiyatında birçok önemli yazar olduğunu belirtmektedir. Bing Chat, bilgileri aldığı internet adreslerini metnin alt kısmında vermiştir (1. tr.wikipedia.org 2. edebiyatla.com 3. iienstitu.com 4. turkedebiyati.org

Tablo 3: Bing Chat’in “Fransız Edebiyatı ile İlgili Bana Bilgi Verir Misin? Sorusuna Cevabı

Araştırmacı: Fransız Edebiyatı ile ilgili bana bilgi verir misin?

Bing Chat:

Fransız edebiyatı, Fransızca kullanılarak ortaya çıkan edebiyat ürünlerini kapsar. Dünyanın en zengin ve en etkileyici edebiyatlarından biridir. Fransız yazarlar başta epik şiir, lirik şiir, drama ve kurgu olmak üzere edebi yazınların tümüne katkıda bulunmuşlardır^{1,2}. Fransız edebiyatı, Ortaçağ’dan **günümüze kadar uzanan bir tarihe sahiptir ve birçok dönemi kapsar. Bu dönemler arasında Klasik Dönem, Romantizm, Realizm, Sembolizm ve Gerçeküstüçülük gibi dönemler yer alır.** Fransız yazarlarının eserleri, dünya edebiyatını derinden etkilemiştir¹.

Fransız edebiyatının en önemli yazarlarından bazıları şunlardır:

- **Victor Hugo:** Romantik akımın önde gelen isimlerinden biridir. En ünlü eseri “Sefiller”dir.
- **Gustave Flaubert:** Realizmin öncülerinden biridir. En ünlü eseri “Madame Bovary”dir.
- **Albert Camus:** Varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerinden biridir. En ünlü eseri “Yabancı”dır.
- **Jean-Paul Sartre:** Varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerinden biridir. En ünlü eseri “Bulantı”dır.
- **Marcel Proust:** Modernist akımın önde gelen isimlerinden biridir. En ünlü eseri “Kayıp Zamanın İzinde”dir.

Bu yazarların yanı sıra, Fransız edebiyatında birçok önemli yazar daha vardır¹.

Daha fazla bilgi:

1. tr.wikipedia.org 2. edebiyatla.com 3. iienstitu.com 4. turkedebiyati.org

debiyatı.org). Üstelik, Ek-2 de görüldüğü gibi araştırmacıların sorusuna dair soruları yanıtlarken, kullanıcının sorduğu sorulara göre araştırmacılara özel arama sonuçları sunduğu görülmektedir (Fransız Edebiyatında hangi dönemler var?, Hangi Fransız yazarları daha az bilinen önemli eserlere sahiptir?, En çok okunan Fransız romanı nedir?). Özel arama sonuçları sayesinde araştırmacılar o sorunun üzerine tıklayarak bilgiye daha hızlı ulaşabilirler.

Tablo 4: Bing Chat'in "Fransız Tarihi ile İlgili Bilgi Verir Misin?" Sorusuna Cevabı

Araştırmacı: Fransız Tarihi ile ilgili bilgi verir misin?

Bing Chat:

Elbette! Fransa tarihi, Orta Çağ'dan günümüze kadar uzanan zengin bir geçmişe sahip. 11. yüzyılda, Normandiya, Flandre veya Languedoc gibi eyaletler dışında krallıklarla karşılaştırılabilir bir yerel otoriteye sahip olduklarında, kralın pahasına prenslerin gücünün doruk noktasına ulaşmasıydı ¹. Fransa, 17. yüzyılın ikinci yarısından bu yana dünya genelinde uluslararası ilişkiler alanında önde gelen ülkelerden olmuştur. 18 ve 19. yüzyıllar arasında, Fransa dönemin en büyük sömürge imparatorluklarından birini kurmuştur ². Fransız Devrimi ile yıkılan krallık, cumhuriyet rejimini benimseyerek dünyanın ilk cumhuriyetlerinden biri olmuştur ³. Napolyon, yönetime geldikten sonra cumhuriyeti kaldırıp kendini Fransız İmparatoru ilan etmiştir ⁴.

Daha fazla bilgi:

1.tr.wikipedia.org 2.tr.wikipedia.org 3.bing.com 4.bing.com 5.vizem.net 6. gezimanya.com— daha az göster

Tablo 4'te araştırmacılar "Fransız Tarihi ile ilgili bilgi verir misin?" sorusuna Bing Chat Fransız tarihinin Ortaçağ'dan günümüze kadar uzanan zengin bir tarihi olduğunu, eskiden yerel otoriteye sahip olduğunu, 17. yy ikinci yarısından sonra dünya genelinde uluslararası ilişkiler alanında önde gelen ülkelerden olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak Fransa'nın 18 ve 19. yüzyıllar arasında, Fransa dönemin en büyük sömürge imparatorluklarından birini kurduğunu ama Fransız devrimi ile krallığın yıkılıp Cumhuriyet'in benimsendiğini açıklamaktadır. Napolyon'un ise Cumhuriyet'i kaldırıp kendini Fransız İmparatoru ilan ettiğini açıkladığını aktarılmaktadır.

Bing Chat AI'nin verdiği cevaplar incelendiğinde bilgilerin doğru olduğu anlaşılmakta fakat Fransa'nın köklü bir tarihi göz önünde bulundurulursa Bing Chat'in yetersiz bilgiler sunduğu söylenebilir. Bununla birlikte daha detaylı araştırma yapılması için Ek- 3'te yer alan Bing Chat özel arama sonuçları sunmaktadır (Fransız Devrimi hakkında daha fazla bilgi verir misin?, Napolyon'un yaptıkları nelerdir?) Fransa'nın en büyük sömürge imparatorluğu hangisiydi?). Bu sorular aracılığı ile Fransızca öğretmen adayı Bing Chat AI sohbet robotu ile Fransız Tarihi konusunda daha detaylı sorular sorarak sohbeti derinleştirebilir.

Bunlara ek olarak, yapay zekâ destekli sohbet robotu bilgileri hangi internet sitesinden aldığına dair referanslar vermektedir

(1.tr.wikipedia.org 2.tr.wikipedia.org 3.bing.com 4.bing.com 5.vizem.net 6. gezimanya.com).

Tablo 5: Bing Chat'in "Fransız mimari yapıları ile ilgili bilgi verir misin?" sorusuna cevabı

Araştırmacı: Fransız mimari yapıları ile ilgili bilgi verir misin?

Bing Chat:

Elbette! Fransa mimarisi, Fransız ve yabancı asıllı mimarların Fransa Cumhuriyeti coğrafi sınırları içinde tasarladığı veya inşa ettiği mimari eserlere verilen genel isimdir ¹. Fransa'da mimariye verilen değer, Avrupa'da türünün ilk örneği olan Académie d'Architecture (Mimarlık Akademisi) tarafından da desteklenmektedir ¹.

Fransız mimarisinin tarihçesi, Gallo-Roma dönemi Antik Roma mimarisi ilk dönemlerinde Antik Yunan mimarisinden esinlenerek tasarlanan binalardan oluşmaktadır. Roma Cumhuriyeti'nin son dönemlerine doğru ise, kemer, tonoz ve kubbe gibi Antik Yunan mimarisinde nadir kullanılan unsurlarla zenginleştirilerek başlı başına bir mimari stil olarak öne çıkmıştır ¹.

Fransız mimarisinin en önemli örneklerinden biri olan Neoklasik mimari, Antik Dünya ve modern sanatın birleşimi olarak kabul edilir. Jacques-Germain Soufflot tarafından tasarlanan Paris'teki Panthéon yapısı, Fransız Neoklasik mimarisinin önemli örneklerinden biridir ².

Gotik mimari de Fransa'da kullanılan stillerden birisidir. Saint Denis Bazilikası, Fransa'nın başkenti Paris'te Gotik mimari tarzda inşa edilmiş ilk yapı olarak kabul edilir ³.

Umarım yardımcı olabildiğimdir!

Daha fazla bilgi:

1. tr.wikipedia.org 2. onedio.com 3. wannart.com 4. bing.com 5. vizem.net

Tablo 5 'te araştırmacıların "Fransız mimari yapıları ile ilgili bilgi verir misin?" şeklinde soru sorduğu görülmektedir. Bing Chat ise Fransız mimarisini kısaca açıklamış, Fransa mimarisinin Fransa Cumhuriyeti sınırları içindeki mimari yapıları kapsadığını belirtmiş, Fransa'da mimariye değer verildiğini, Académie d'Architecture (Mimarlık Akademisi)'nin bu bağlamda önemli olduğunu bahsetmiştir.

Bing Chat AI, Fransız mimarisinin tarihçesini, Antik Yunan mimarisinin etkisiyle başlayan ve Antik Roma mimarisinin gelişimiyle devam eden bir süreç olduğunu, Antik Roma mimarisinde, Antik Yunan mimarisine göre daha çok kullanılan kemer, tonoz ve kubbe gibi yapısal öğelerin, Fransız mimarisinde kullanıldığını belirtmiştir. Antik Roma mimarisinin son dönemlerinde ise, Fransız mimarisinin bu öğelerle zenginleştirilmiş ve kendine özgü bir mimari stil oluşturulduğu söylenmiştir.

Bing Chat AI, Fransız mimarisinde, Antik Dünya ve modern sanatın harmanlandığı Neoklasik mimarinin önemli bir yere sahip olduğu, Paris'te bulunan Panthéon'un bu mimari stilin en güzel örneklerinden biri olarak Jacques-Germain Soufflot tarafından tasarlandığını açıklamıştır. Fransız mimarisinde, Gotik mimari-

nin de etkili olduğu ve Paris'teki Saint Denis Bazilikası, Gotik mimari üslubuyla yapılmış ilk yapı olarak bildiğini açıklamıştır.

Bing Chat AI'nin verdiği yanıtlarının doğru bilgiler içerdiği görülmektedir. Buna ek olarak Bing Chat AI aktardığı bilgileri neren aldığı gösteren internet adreslerini referans olarak vermiştir. Ek-4 gösterildiği gibi Bing Chat araştırmacılara sorulan soru ile ilişkili özel arama sonuçları sunmaktadır (Fransız mimarisinde hangi malzemeler kullanılır? Hangi Fransız yapıları en ünlüdür?, Neoklasik mimarinin özellikleri nelerdir?). Bununla birlikte Ek-4'de görüldüğü gibi referans olarak farklı mimari yapıların görsellerini içeren internet adresleri verilmiştir. Başka bir sayfa açıp arama motorunda arama yapmak yerine Fransız mimarisi ile ilgili resimleri göstermesi ve üzerine tıklatıldığında ilgili sayfaya yönlendirmesi bilgiye hızlı ve pratik ulaşım açısından önemli görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Kültür edinci, çeviri edincinin bir alt bileşeni olarak, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde dilin ait olduğu kültürün özelliklerini ve değerlerini öğrenmenin önemini vurgulayan bir kavramdır. Bu yaklaşım, yabancı dil öğreniminin yalnızca dil bilgisini edinmekle sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda dilin kullanıldığı kültürel bağlamın da öğrenilmesi gerektiğini savunur. Yabancı dil öğrencilerinin, hedef dilin kültürünü anlama, taklit etme ve etkileşimde bulunma becerilerini geliştirmeleri hedeflenir. Bu bağlamda, çevirmen adaylarının yanı sıra genel olarak yabancı dil öğretmen adaylarının, özel olarak da Fransızca öğretmen adaylarının, bu becerileri edinmeleri büyük önem taşımaktadır.

Bir yabancı dil öğretmenin, öğreteceği dil ve kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Ancak, üniversite öğrenim süreci boyunca alınan derslerin Fransızca öğretmen adaylarının kültürel ve kültürlerarası değerler farkındalığını geliştirme, yani kültür edinci kazandırma bağlamında yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Kızılaslan, 2010). Bu nedenle, Fransızca öğretmen adaylarının Fransız kültürü hakkında bilgi edinmeleri ve bu bilgiyi geliştirmeleri için teknolojiden faydalanmaları önemli ve gereklidir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanılarak kültür aktarımının, dil öğrenim deneyimini daha zengin ve etkili hâle getirebileceği düşünülmektedir.

Bing Chat AI, kişiselleştirilmiş geri bildirim sunabilen bir metin tabanlı yapay zekâ aracıdır ve Microsoft Edge web tarayıcısı üzerinden erişilmektedir. Arama motoru Bing'in gücünden faydalanarak, gerçek zamanlı cevaplar ve içerik üretme kapasitesine sahiptir. Bing Chat AI'nın, öğrenme, anlama, yorumlama ve karar verme gibi zihinsel işlevleri gerçekleştirebildiği ve öğrencilere ilgi alanlarına, öğrenme hızına ve dil becerilerine uygun kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri sunabileceği gözlemlenmiştir. Cunningham-Nelson ve diğerleri (2019), sohbet robotu teknolojisinin eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini geliştirmek ve teşvik etmek için önemli bir yaklaşım sunduğunu belirtmektedir. Sohbet robotlarının kullanıcıya anında geri bildirim sağladığı ve etkileşimli araçlar olarak işlev gördüğü ifade edilmektedir (Okonkwo & Ade-Ibijola, 2020; Smutny & Schreiberova, 2020). Bu bağlamda, Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotu, kültürel içeriklerle etkileşim sağlama konusun-

da etkili bir araç olabilir ve öğrencilere belirli bir kültürle ilgili soruları yanıtlama fırsatı sunarak kültürel bilgi ve farkındalığı artırabilir. Bu durum, Fransızca öğretmen adaylarının kültürel bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir ve farklı kültürel bakış açılarına yönelik anlayışlarını genişletebilir. Sanat eserleri, edebiyat örnekleri ve tarihsel olaylar gibi kültürel öğeler hakkında interaktif materyaller sunarak, yabancı dil öğrencilerinin farklı bakış açılarına aşina olmalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte, yapay zekâ destekli sohbet robotlarının kullanıcıların sorularına bilgilendirici yanıtlar üretme kapasitesine rağmen (Dergaa vd., 2023; Khademi, 2023; Rudolph vd., 2023), bu sistemlerin bağlamı yanlış anlayabileceği ve bu durumun taraflı ve doğru olmayan bilgiler sunmalarına yol açabileceği (Kasneci vd., 2023; Sedaghat, 2023) tartışma konuları arasında yer almaktadır.

Yapay zekâ destekli sohbet robotlarının yanlış bilgi üretme sorunları tartışma konusuyken, bu çalışmanın amacı, Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun sunduğu cevapların doğruluğunu mevcut literatür bağlamında değerlendirmek ve Bing Chat AI'nın Fransız kültür edinci kazandırma bağlamındaki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Bing Chat AI'nın Fransızca öğretmen adaylarına Fransız kültür edinci kazandırmadaki rolü ve avantajları ele alınmıştır. Bu çalışmada, OBM (2000) tarafından belirlenen Sosyokültürel Bilgi başlığı altında yer alan ve OBM'ye dayalı olarak hazırlanan Le Nouveau Taxi A1, Francofolie A1, Campus A1 ve Écho A1 Fransızca ders kitaplarında bulunan kültürel öğeler incelenmiştir. İnceleme sonucunda, bu dört ders kitabında ortak olarak Fransız kültürüne ilişkin 'Fransız yiyecek ve içecekleri, Fransız edebiyatı, Fransız tarihi ve Fransız mimarisi' gibi kültürel öğelerin yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu kültürel öğelerle ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla, araştırmacılar Bing Chat AI gibi yapay zekâ destekli sohbet robotlarına sorular yöneltilmiştir. Çalışmada i) Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun sunacağı içeriklerin doğruluğu ilgili literatür bağlamında inceleneceği ii) Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun Fransız kültür edincinin kazanılmasında Fransızca öğretmen adaylarına rehber olup olamayacağı Bing Chat AI yapay zekâ sohbet robotunun verdiği cevaplar çerçevesinde ele alınmıştır. Kısaca Bing Chat AI'nın Fransızca öğretimi/ öğreniminde Fransız kültür edincini kazandırmadaki kullanılabiliği ve rehberlik rolü detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Araştırmacılar, ilk olarak Bing Chat'e "Fransa'ya özgü yiyecek ve içecekler ile ilgili bana bilgi verir misin?" şeklinde bir soru yöneltilmişlerdir. Bing Chat, yanıtına Fransız mutfağının genel bilgilerini vererek başlamış ve ardından şarabın Fransız kültüründeki önemli rolüne dikkat çekmiştir. Daha sonra, Fransa'da denenmesi gereken yiyecekler (Coq au vin, Sığır Burguignon, Ratatouille, Foie Gras, Baget ekmekleri) ve içecekler (şarap, pastis, cognac) olmak üzere iki ana kategori oluşturmuştur. Bing Chat AI tarafından verilen bilgilerin doğru olduğu gözlemlenmiştir. Bevanda ve diğerleri (2022), şarabın yalnızca bir tarım ürünü değil, aynı zamanda Fransa'da kültürel, tarihi ve ekonomik bir öneme sahip olduğunu vurgulamış ve Fransız kültüründe şarabın önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Karrer (2022), Fransa'da eti kullanmanın iki geleneksel yolunu sos ve et suyunda kızartılmış et yemekleri olarak tanımlamakta

ve Coq au vin ile Sığır Burguignon'un şarap ile pişirilen Fransız yemekleri olduğunu ifade etmektedir. Julien-David ve Marcic (2020), Ratatouille yemeğinin Güney Fransa'ya özgü sebze yemek olduğunu ve UNESCO'nun 2010 yılından bu yana Fransız mutfağını "dünyanın somut olmayan mirası" olarak ilan ettiğini aktarmaktadır. Lavilla ve diğerleri (2019), Foie Gras'ın özel olarak besili kaz veya ördeklerin karaciğerinden hazırlanan popüler bir Fransız yemeği olduğunu belirtmektedir. Tebben (2021), Fransa'da en yaygın ekmek türünün baget olduğunu vurgulamaktadır. Pastis içkisi, %45 alkol içeren ve anason aromalı bir içki olup, 1932'de endüstrici Paul Ricard tarafından Marsilya'da icat edilmiştir (Planet vd., 2019). Konyak (cognac) ise, Fransa'nın batısında bulunan Cognac bölgesinde üretilen bir içki türüdür (Alpatova, 2022). Literatür ışığında, Bing Chat AI tarafından sağlanan bilgilerin doğruluğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, Bing Chat'ın sunduğu özel içerik önerileri doğrultusunda, yabancı dil öğretmen adaylarının kısmen Fransız kültürüne yönelik bilgilerini geliştirebileceği ve bu bağlamda rehberlik alabileceği ifade edilebilir. Bunun nedeni, sohbet robotunun Fransız yeme/içme kültürü hakkında beş farklı yiyecek ve üç farklı içecek ile ilgili bilgi sunmasıdır. Ancak, Fransız peynirleri ve tatlıları gibi Fransız gastronomisinin önemli unsurlarının, Bing Chat AI sohbet robotu tarafından önerilmediği gözlemlenmektedir. Sohbet robotu, verilen yanıtların kaynaklarını da referans olarak eklemiştir. Bing Chat AI, internet üzerindeki çeşitli kaynaklardan elde ettiği verileri kullanarak bilgi sunmakta ve araştırmacıların sorusuna dair soruları yanıtlarken, kullanıcının sorduğu sorulara göre özel içerik önerilerinde bulunduğu görülmektedir (Fransa'da hangi tatlılar meşhurdur? Hangi Fransız peynirleri en ünlüdür? Fransa'nın farklı bölgelerindeki yemekler nelerdir?). Bing Chat AI'nin verdiği doğru bilgiler göz önünde bulundurulduğunda sohbet robotunun bir öğrenme aracı olarak kullanılabilirliği öğrenmeye yardımcı olacağı söylenebilir (Cunningham-Nelson vd., 2019, Smutny & Schreiberova, 2020; Thomas, 2020).

Araştırmacılar, ikinci olarak "Fransız Edebiyatı ile ilgili bana bilgi verir misin?" şeklinde bir soru sorduklarında, Bing Chat, Fransız edebiyatının Klasik Dönem, Romantizm, Realizm, Sembolizm ve Gerçeküstüçülük gibi çeşitli dönemleri kapsadığını (Burgwinkle, 2011; Sedwick, 1954) açıklamıştır. Ayrıca, bu dönemlerin önde gelen yazarlarını ve eserlerini de sunmuştur. Örneğin, Victor Hugo'nun Romantik akımının önemli bir temsilcisi olduğu ve "Sefiller" adlı ünlü eserinin bulunduğu belirtilmiştir (Hallsall, 1998); Gustave Flaubert'in Realizmin öncülerinden olduğu ve "Madame Bovary" adlı eserinin en bilinen eseri olduğu ifade edilmiştir (Troscianko, 2012). Albert Camus ve Jean-Paul Sartre, Varoluşçu felsefenin önde gelen isimleri olarak tanıtılmış ve Camus'nün "Yabancı" ve Sartre'in "Bulantı" adlı eserlerinin en tanınmış eserleri olduğu vurgulanmıştır (Viljoen, 2010). Marcel Proust ise Modernist akımının önemli bir temsilcisi olarak değerlendirilmiş ve "Kayıp Zamanın İzinde" adlı eseri en ünlü eserleri arasında sayılmıştır (Bachmann, 2016). Bing Chat AI'nin sunduğu bilgiler incelendiğinde, yanlış bilgi içermediği söylenebilir. Thomas (2020), sohbet robotlarının hem öğrencilere hem de eğitimcilere sağladığı faydaları ve eğitim süreçlerinde daha etkili bir araç olarak işlev gördüklerini belirtmiştir. Ancak, Bing Chat'ın verdiği yanıtların doğruluğu literatürle doğrulanmış olsa da, Natüralizm, Dadaizm, Sembolizm, Empresyonizm (iz-

lenimcilik) gibi önemli edebiyat akımlarına değinilmediği görülmektedir. Bu durum, Bing Chat'ın doğru yanıtlar sunsa da, konu hakkında yeterli bilgiyi aktaramadığı sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca, Bing Chat'ın araştırmacılara özel arama sonuçları sunduğu ve bu sayede Fransız edebiyatı hakkında daha geniş bilgi edinme fırsatı sunduğu görülmektedir (Fransız Edebiyatında hangi dönemler var? Hangi Fransız yazarları daha az bilinen önemli eserlere sahiptir? En çok okunan Fransız romanı nedir?). Bu bağlamda, Bing Chat AI'nin Fransızca öğretmen adayları için bir rehber olabileceği ve Fransız kültürü hakkında kısmi bir bilgi birikimi sağlayabileceği söylenebilir. Chan ve Tsi (2023) ise yapay zekânın öğretmenlerin yerini alamayacağını, ancak öğretmenler için faydalı ve öğrenme sürecini destekleyen bir araç olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmacılar, Bing Chat'e üçüncü soru olarak "Fransız Tarihi ile ilgili bilgi verir misin?" şeklinde soru yöneltmişlerdir. Bing Chat, Fransız tarihinin Ortaçağ'dan günümüze kadar uzanan zengin bir geçmişe sahip olduğunu belirtmiş (Rashdall, 1895), eskiden yerel otoritelere sahip olduğunu vurgulamış (Barkin & Cronin, 1994; Keating, 2017) ve 17. yüzyılın ikinci yarısından sonra dünya genelinde uluslararası ilişkiler alanında önde gelen ülkelerden biri olduğunu ifade etmiştir (Goourevitch, 1978). Ayrıca, 18. ve 19. yüzyıllarda Fransa'nın dönemin en büyük sömürge imparatorluklarından birini kurduğunu (Daughton, 2006; Díaz-Andreu, 2007) ve Fransız Devrimi ile krallığın yıkılıp Cumhuriyet'in benimsendiğini açıklamıştır (Jennings, 2011). Napolyon'un ise Cumhuriyet'i kaldırıp kendini Fransız İmparatoru ilan ettiğini aktarmıştır (Lyons, 1994). Ancak Fransa'nın köklü tarihî geçmişi göz önüne alındığında, Bing Chat'ın sunduğu yanıtların yetersiz ve eksik bilgiler içerdiği söylenebilir. Yaroslavskiy (2023) "Fransız Tarihi Üzerine Güncel Kitaplar ve Tezler" başlıklı çalışmasında Orta Çağ, Rönesans, Aydınlanma, Fransız Devrimi, Napolyon dönemi, 19. yüzyıl, I. Dünya Savaşı, II. Dünya Savaşı ve savaş sonrası dönem dâhil olmak üzere Fransız tarihindeki geniş bir dönem aralığını kapsayan çalışmalarını incelemiştir. Bununla birlikte, Bing Chat AI'nin yanıtları literatür bağlamında değerlendirildiğinde doğru bilgiler sunduğu görülmektedir. Fransa'nın tarihi, Ortaçağ'dan günümüze kadar uzanan, yerel otoritelerden uluslararası güçlere kadar değişen ve sömürgecilikten devrimlere kadar pek çok olaya tanıklık eden zengin bir geçmişe sahiptir. 17. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Fransa, Avrupa ve dünya siyasetinde önemli bir rol oynamıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda ise Fransa, dünyanın dört bir yanında topraklar fethederek büyük bir sömürge imparatorluğu kurmuştur. Ancak bu imparatorluk, Fransız Devrimi ile sarsılmış ve krallık yıkılarak yerine Cumhuriyet getirilmiştir. Napolyon Bonapart ise Cumhuriyet'i ortadan kaldırarak kendini Fransız İmparatoru ilan etmiş, fakat sonunda yenilmiştir. Bu nedenle, Bing Chat AI'nin, Fransızca öğretmen adayları için bir rehber olabileceği ileri sürülebilir. Ancak, Pesonen (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, sohbet robotlarının üniversite öğrencileri tarafından yararlı görülmesine rağmen insan desteğinin yerini alamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, Bing Chat, bilgilerin kaynağını belirten referanslar sunmuş ve özel arama sonuçları sağlamıştır (örneğin, "Fransız Devrimi hakkında daha fazla bilgi verir misin?", "Napolyon'un yaptıkları nelerdir?", "Fransa'nın en büyük sömürge imparatorluğu hangisiydi?").

Fransızca öğretmen adayları, Bing Chat AI'nin sunduğu bu özel arama sonuçları sayesinde yapay zekâ sohbet robotu ile etkileşimde bulunmaya ve ona sorular sormaya devam edebilirler.

Son olarak, araştırmacılar “Fransız mimari yapıları ile ilgili bilgi verir misin?” şeklinde bir soru yöneltmiştir. Bing Chat, Fransız mimarisi hakkında verdiği yanıtta, Fransa’da mimariye büyük önem verildiğini ve Académie d’Architecture’nin (Mimarlık Akademisi) bu bağlamda önemli bir kurum olduğunu belirtmiştir (Darrieus, 2023). Fransız mimarisinin tarihçesine değinirken, Fransız mimarisinin örneklerinden biri olan Neoklasik mimarinin Antik Dünya ile modern sanatın birleşimi olarak tanımlandığını ifade etmiş (Griener, 2008) ve Neoklasik mimariye örnek olarak Panthéon’u göstermiştir (Lours, 2015). Ayrıca, Saint Denis Bazilikası’nın Gotik tarzda inşa edilmiş ilk yapı olduğunu açıklamıştır (Valin-Johnson & Wyss, 1992). Bing Chat AI’nin yanıtları literatür bağlamında değerlendirildiğinde doğru bilgiler aktardığı söylenebilir. Bu bağlamda, Bing Chat AI’nin Fransızca öğretmen adaylarına rehberlik edebileceği ve onların Fransız kültürü bilgisini geliştirmede yardımcı olabileceği sonucuna varılabilir. Ancak, Fransa’da özellikle Paris’te yer alan Eyfel Kulesi, Versay Sarayı, Louvre Müzesi gibi turizm açısından önemli mimari yapılar hakkında bilgi vermemesi, bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu eksiklik, kullanıcıların yapay zekâ sohbet robotuna daha detaylı veya daha spesifik sorular sorması gerektiğine işaret edebilir. Ayrıca Bing Chat, aktardığı bilgilerin kaynaklarını gösteren internet adreslerini referans olarak sunmuş ve araştırmacılara sorulan soru ile ilişkili özel arama sonuçları sağlamıştır (örneğin, “Fransız mimarisinde hangi malzemeler kullanılır?”, “Hangi Fransız yapıları ünlüdür?”, “Neoklasik mimarinin özellikleri nelerdir?”). Ayrıca, farklı mimari yapıların görsellerini içeren internet adresleri de vermiştir. Bing Chat’in, Fransız mimarisi ile ilgili resimleri gösterip, üzerine tıklatıldığında ilgili sayfaya yönlendirmesi, bilgiye hızlı ve pratik ulaşım açısından önemli bir özellik olarak değerlendirilmiştir. İlgili literatürde de yapay zekâ destekli sohbet botlarının öğrencilere daha kişiselleştirilmiş ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağlayabildiği vurgulanmaktadır (Benotti vd., 2017; Cunningham-Nelson vd., 2019). Shawar ve Atwell (2007) ise öğretmenin öğretim sürecinin omurgası olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Fransızca öğretmen adayının Fransız kültürü edinimini geliştirmesi açısından, hem Fransızca öğretmenin rehberliği hem de yapay zekâ sohbet robotlarının desteği önemli ve gereklidir.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli sohbet robotu Bing Chat’in Fransız kültür bilgisine ilgili sorulara doğru yanıtlar vermesine rağmen, bu yanıtların eksik ve yetersiz olduğu ilgili literatür bağlamında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ışığında, Bing Chat’in Fransız kültür ediniminde Fransız öğretmen adaylarına kısmen rehber olabileceği ve geleneksel yöntemlere yeni bir boyut kazandırabileceği söylenebilir. Bing Chat’in kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma ve etkileşimli içerik sağlama gibi özellikleri olsa da, Fransız edebiyatı, Fransız tarihi ve Fransız mimarisi konularında verdiği yanıtların yeterince detaylı olmadığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple, Fransızca öğretmen adaylarının daha detaylı sorular sorması ve Bing Chat’in sunduğu özel arama sonuçları ile etkileşime devam ederek Fransız kültürü hakkında daha fazla bilgiye ulaşması gerektiği dü-

şünülebilir. Ayrıca, Bing Chat’in metin içi referanslarının büyük çoğunluğunun internet sitelerinden alınmış olması, bilimsel makale veya yayınlardan referans almaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Chatbotların genellikle karmaşık veya beklenmedik soruları yanıtlayamamaları bir dezavantaj olarak görülmektedir (Agrafiotou ve diğerleri, 2012). Bu durum, chatbotların bilgi sağlayıcılığı ve kullanıcı destek hizmetlerindeki etkinliklerini sınırlayabilir. Araştırmacılar, bu çalışmada karmaşık değil ama genel sorular sormayı tercih etmişlerdir (örneğin, “Fransız Edebiyatı ile ilgili bana bilgi verir misin?”). İleriki çalışmalarda, daha spesifik soruların chatbotlar tarafından nasıl yanıtladığına dair analizler yapılabilir. Örneğin, Fransız edebiyatına dair daha spesifik sorular Bing Chat’e yöneltilerek chatbotun performansı değerlendirilebilir. Chatbotların kullanıcı beklentilerini, niyetlerini ve mevcut bilgilerini anlamadaki yetersizliği, zihin kuramı eksikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu eksiklik, özellikle örtük bilgi veya karmaşık bağlamları içeren etkileşimlerde düşük performans neden olmaktadır (Jacquet & Baratgin, 2020). Ayrıca, ChatGPT-3.5, ChatGPT-4 ve Google Bard gibi çeşitli chatbotları karşılaştıran çalışmalar, bu sistemlerin basit problemleri çözmeye başarılı olmasına karşın, daha karmaşık matematiksel ve mantıksal görevlerde zorlandığını göstermektedir. Bu chatbotların cevapları genellikle ikna edici olsa da, güvenilirlik ve tutarlılık açısından fazla adımı içeren ve mantıksal, niceliksel ve karşılaştırmalı akıl yürütme gerektiren karmaşık sıralı soru-cevaplama görevlerini yönetmek, mevcut chatbotlar için büyük bir zorluk teşkil etmekte ve bu sistemler, birden fazla değişim boyunca bağlam ve tutarlılığı sürdürmede sık sık başarısız olmaktadır (Saha vd., 2018). Bu bulgular, diğer araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Xu ve diğerleri (2023) tarafından yapılan bir çalışma, chatbotların karmaşık bilimsel ve teknik soruları yanıtlama konusundaki sınırlılıklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Anh ve Rajah (2022), chatbotların müşteri hizmetlerinde karmaşık sorunları çözmeye yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Buna ek olarak, araştırmacılar tarafından sorulan bu genel sorular, diğer chatbotlara (ChatGPT, ChatGPT-4, Google Bard) da yöneltilerek cevapların karşılaştırılması sağlanabilir. Bu karşılaştırma, chatbotların bilgi derinliği, doğruluğu ve kullanıcı memnuniyeti açısından değerlendirilmelerini mümkün kılacaktır. Aynı soruların farklı chatbotlara sorulması, chatbotların bilgi sağlama kapasitelerinin ve yanıtlarının tutarlılığının objektif bir şekilde analiz edilmesine olanak tanır.

Fransız kültür edinci kazandırma veya Fransızca dil öğretimi/ öğrenimi ile ilgili sorular, öğretmen adayları tarafından hazırlanabilir. Bu soruların Bing Chat’e yöneltilmesi ve öğretmen adaylarının bu deneyimi yaşaması sağlanarak, onların görüşleri toplanabilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının nitel ve nicel bulguları detaylı olarak incelenebilir. Özellikle yapay zekâ ve Bing Chat sohbet robotu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri, eğitim teknolojilerinin etkinliğine dair önemli bilgiler sunabilir.

Benzer bir çalışma, İngilizce, Almanca gibi diğer yabancı dillerin kültür edincini kazandırma bağlamında da yapılabilir. Farklı dil-

lerdeki kültür edinci süreçlerinin karşılaştırılması, chatbotların çok dillilik ve kültürel bağlamlarda ne derece etkili olduğunu ortaya koyabilir. Bu tür çalışmalar, dil öğretiminde yapay zekâ tabanlı araçların potansiyelini ve sınırlılıklarını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Son olarak, yapay zekânın ve yapay zekâ tabanlı sohbet botlarının kültür edinci kazandırma bağlamında kullanılması ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri alınabilir. Bu görüşler, eğitimde yapay zekâ entegrasyonunun pedagojik açıdan değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri, bu teknolojilerin eğitimdeki pratik uygulamaları hakkında değerli bilgiler sunabilir ve gelecekteki araştırmalara yol gösterici olabilir.

KAYNAKLAR

- Agrafiotou, K., Normperta, M., Tegos, S., & Demetriadis, S. (2012). Conversational agents in education: Using MentorChat to support students' online dialogue, mediated by partner-agent. In *8 th Pan-Hellenic Conference with International Participation, Information and Communication Technologies in Education*.
- Akdeniz, M. & Özdiç, F. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Konusunda Türkiye Adresli Çalışmaların İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 912-932. DOI: 10.33711/yyuefd.938734
- Al-Ashwal, F., Zawiah, M., Gharaibeh, L., Abu-Farha, R., & Bitar, A. (2023). Evaluating the Sensitivity, Specificity, and Accuracy of ChatGPT-3.5, ChatGPT-4, Bing AI, and Bard Against Conventional Drug-Drug Interactions Clinical Tools. *Drug, Healthcare and Patient Safety*, 15, 137 - 147. <https://doi.org/10.2147/DHPS.S425858>.
- Alneyadi, S., & Wardat, Y. (2023). ChatGPT: Revolutionizing student achievement in the electronic magnetism unit for eleventh-grade students in Emirates schools. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep448. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13417>
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106. <http://www.jlls.org/vol9no1/95106.pdf>
- Alpatova, S. D. (2022). Analysing Logics Of Loan Words In English Of The Concept «Beverages». *Современное педагогическое образование*, (6), 210-212.
- Amman, Margrett (2008): Akademik Çeviri Eğitimine Giriş. (Çev. Deniz Ekeman) İstanbul: Multilingual.
- Anh, L., & Rajah, E. (2022). Using Chatbots in Customer Service: A Case Study of Air New Zealand. *Proceedings: Rangahau Horonuku Hou – New Research Landscapes, Unitec/MIT Research Symposium 2021, December 6 and 7*. <https://doi.org/10.34074/proc.2206011>.
- Ashfaq, M., Yun, J., Yu, S., & Loureiro, S. (2020). I, Chatbot: Modeling the determinants of users' satisfaction and continuance intention of AI-powered service agents. *Telematics Informatics*, 54, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101473>.
- Aydın Yıldız, T. & Yağcı, Ş. Ç. (2023). How can artificial intelligence help to a researcher? A sample of chatgpt4 role. *International Journal of Language Academy*, 11 (3), 277-296.
- Azhari, K., Hilal, I., Daoudi, N., & Ajhoun, R. (2023). SMART Chatbots in the E-learning Domain: A Systematic Literature Review. *Int. J. Interact. Mob. Technol.*, 17, 4-37. <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i115.40315>.
- Bachmann, S. (2016). *Proust for Beginners*. Red Wheel/Weiser.
- Barkin, J. S., & Cronin, B. (1994). The state and the nation: changing norms and the rules of sovereignty in international relations. *International organization*, 48(1), 107-130.
- Benotti, L., Martnez, M. C., & Schapachnik, F. (2017). A tool for introducing computer science with automatic formative assessment. *IEEE transactions on learning technologies*, 11(2), 179-192.
- Bevanda, V., Man, C., Slave, C. (2022). The Wine Routes in France. International Scientific Conference ERAZ. Knowledge Based Sustainable Development, doi: 10.31410/eraz.2022.269
- Bin-Hady, W. R. A., Al-Kadi, A., Hazaea, A., & Ali, J. K. M. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: a global perspective. *Library Hi Tech*. <https://doi.org/10.1108/LHT-05-2023-0200>.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Burgwinkle, W., Hammond, N., & Wilson, E. (Eds.). (2011). *The Cambridge History of French Literature*. Cambridge University Press.
- Byram, M., Morgan, C. and Colleagues. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC
- Capra, R., & Arguello, J. (2023). How does AI chat change search behaviors?. *ArXiv*, abs/2307.03826. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.03826>.
- Castillo-González, W., Lepez, C.O., & Bonardi, M.C. (2022). Chat GPT: a promising tool for academic editing. *Data & Metadata*.
- Chan, C. & Tsi, L. (2023). The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teachers in Higher Education?.
- Cunningham-Nelson, S., Boles, W., Trouton, L., & Margerison, E. (2019). A review of chatbots in education: practical steps forward. In *30th annual conference for the Australasian association for engineering education (AAEE 2019): educators becoming agents of change: innovate, integrate, motivate* (pp. 299-306). Engineers Australia.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü [The role of culture in foreign language learning environment]. *Millî Eğitim*, 191, 248-255.
- Çıldır, M. (2023). Collaborating with ChatGPT: An Exploratory Study of German Language Learning. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-76.
- Çınar Yağcı, Ş., & Aydın Yıldız, T. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır?. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 37, 1315–1333. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1407539>
- Dai, W., Lin, J., Jin, H., Li, T., Tsai, Y., Gašević, D., & Chen, G. (2023). Can Large Language Models Provide Feedback to Students? A Case Study on ChatGPT. *2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 323-325.
- Dao, X., & Le, N. (2023). ChatGPT is Good but Bing Chat is Better for Vietnamese Students. *ArXiv*, abs/2307.08272. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.08272>.
- Darrieus, M. (2023). Le pouvoir de l'État français sur l'architecture: engagements institutionnels et trajectoires individuelles. The power of the French state over architecture: institutional commitments and individual trajectories. *SociologieS*.
- Daughton, J. P. (2006). *An empire divided: religion, republicanism, and the making of French colonialism, 1880-1914*. Oxford University Press.

- Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Saad, H. B. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: Examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615–622.
- Díaz-Andreu, M. (2007). *A world history of nineteenth-century archaeology: nationalism, colonialism, and the past*. OUP Oxford.
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme- Öğretme- Değerlendirme (http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf)
- Durieux, C. (2005). L'Enseignement de la traduction: Enjeux et démarches. *Méta*, 50 (1), 36-47.
- Dündar, O. İ. (2024). Utilisation Potentielle De Chatgpt Dans L'apprentissage Des Langues Etrangères: Exploration Des Possibilités Selon Les Niveaux Langagiers Du CECRL. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 63-75. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1384040
- Elbanna, S., & Armstrong, L. (2024). Exploring the integration of ChatGPT in education: adapting for the future. *Management & Sustainability: An Arab Review*, 3(1), 16-29.
- Eruz, S. (2008). *Akademik Çeviri Eğitimi, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*. İstanbul: Multilingual.
- Garrido, C. & Alvarez, I. (2006). "Language teacher education for intercultural understanding", *European Journal of Teacher Education*, May 2006, Vol. 29 (2), pp. 163-179.
- Gourevitch, P. (1978). The second image reversed: the international sources of domestic politics. *International organization*, 32(4), 881-912.
- Griener, P. (2008). « La « période » comme entrave : le « néoclassicisme » après Wölfflin », *Perspective* [En ligne], mis en ligne le 11 avril 2018, consulté le 01 décembre 2023. URL : http://journals.openedition.org/perspective/2674 ; DOI : https://doi.org/10.4000/perspective.2674
- Habeb Al-Obaydi, L., Pikhart, M., & Klimova, B. (2023). ChatGPT and the General Concepts of Education: Can Artificial Intelligence-Driven Chatbots Support the Process of Language Learning? *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*.
- Halsall, A. W. (1998). *Victor Hugo and the Romantic Drama*. University of Toronto Press.
- Hartono, W. J., Nurfitri, N., Ridwan, R., Kase, E. B., Lake, F., & Zebua, R. S. Y. (2023). Artificial Intelligence (AI) Solutions In English Language Teaching: Teachers-Students Perceptions And Experiences. *Journal on Education*, 6(1), 1452-1461.
- https://blogs.microsoft.com/blog/2023/02/07/reinventing-search-with-a-new-ai-powered-microsoft-bing-and-edge-your-copilot-for-the-web/ Erişim tarihi :01.09.2023
- https://www.bing.com/ Erişim tarihi: 01.09.2023
- https://www.microsoft.com/en-us/edge/features/bing-chat?form=MT00D8 Erişim tarihi: 01.09.2023
- Hua, H., Kaakour, A., Rachitskaya, A., Srivastava, S., Sharma, S., & Mammo, D. (2023). Evaluation and Comparison of Ophthalmic Scientific Abstracts and References by Current Artificial Intelligence Chatbots.. *JAMA ophthalmology*. https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2023.3119.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112–131. https://www.jstor.org/stable/48707971.
- IBM (2023). What is natural language processing?, https://www.ibm.com/topics/natural-languageprocessing Erişim tarihi: 01.09.2023
- Irvine, R., Boubert, D., Raina, V., Liusie, A., Zhu, Z., Mudupalli, V., Korshuk, A., Liu, Z., Cremer, F., Assassi, V., Beauchamp, C., Lu, X., Rialan, T., & Beauchamp, W. (2023). Rewarding Chatbots for Real-World Engagement with Millions of Users. *ArXiv*, abs/2303.06135. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.06135.
- İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı Ve Gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5 (1) , 1-11. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejnm/issue/58097/738221.
- Jennings, J. (2011). *Revolution and the republic: a history of political thought in France since the eighteenth century*. Oxford University Press.
- Jacquet, B., & Baratgin, J. (2020). Mind-Reading Chatbots: We Are Not There Yet. , 266-271. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55307-4_40.
- Jiang, J., & Ahuja, N. (2020). Response Quality in Human-Chatbot Collaborative Systems. *Proceedings of the 43rd International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval*. https://doi.org/10.1145/3397271.3401234.
- Julien-David, D., & Marcic, C. (2020). Food, nutrition and health in France. In *Nutritional and Health Aspects of Food in Western Europe* (pp. 109-131). Academic Press.
- Jurafsky, D.; Martin, J. H. (2021). "N-gram Language Models". *Speech and Language Processing*. https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/ . Erişim tarihi :01.09.2023
- Kansu Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim Edimbilim İlişkisi Üzerine*. İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.
- Karaca, B.&Telli, g. (2019). Yapay zakanın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu. *Yapay zekâ ve Gelecek*, 172-185
- Karrer, C. (2022). Ethnic meat products—France. doi: 10.1016/b978-0-323-85125-1.00115-0
- Kasneci, E., Sessler, K., Kuchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Gunnemann, S., Hullermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Jurgen, P., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T. ..., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274
- Keating, M. (2017). *The invention of regions: political restructuring and territorial government in Western Europe*. In *Politics* (pp. 281-296). Routledge.
- Kelly, D., Chen, Y., Cornwell, S., Delellis, N., Mayhew, A., Onaolapo, S., & Rubin, V. (2023). Bing Chat: The Future of Search Engines?. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 60. https://doi.org/10.1002/pra2.927.
- Khademi, A. (2023). Can ChatGPT and bard generate aligned assessment items? A reliability analysis against human performance. *ArXiv Preprint ArXiv:2304.05372*.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık . *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185) , 81-89 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/36199/407088
- Koraishi, O. (2023). Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education and Technology*, 3(1).
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. *Sustainability*, 13(18), 10424. <https://doi.org/10.3390/su131810424>.
- Lavilla, M., Olabarrieta, I., Lasa, D., Martinez, B., Serrano, G., Aduriz, A. L., & Martínez-de-Marañón, I. (2019). Improvement of gastronomical properties of duck foie gras by high hydrostatic pressure. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 17, 100155.
- Lee, K., & Lim, S. (2023). Designing a Leveled Conversational Teachable Agent for English Language Learners. *Applied Sciences*. <https://doi.org/10.3390/app13116541>.
- Liu, M. (2023). Exploring the Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Challenges and Future Development. *SHS Web of Conferences*.
- Lours, M. (2015). L'église néoclassique-Une écriture architecturale du sublime en France dans la seconde moitié du xviii siècle?. *Lire le xviii siècle*, 221-234.
- Lyons, M. (1994). *Napoleon Bonaparte and the legacy of the French Revolution*. Bloomsbury Publishing.
- Martínez-Téllez, R., & Camacho-Zuñiga, C. (2023). Enhancing mathematics education through AI Chatbots in a Flipped Learning Environment. In *2023 World Engineering Education Forum - Global Engineering Deans Council (WEEF-GEDC)* (pp. 1-8). Monterrey, Mexico. <https://doi.org/10.1109/WEEF-GEDC59520.2023.10343838>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Meydan, A., & Akkuş, A. (2014). SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE MÜZE GEZİLERİNİN TARİHİ VE KÜLTÜREL DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINDAKİ ÖNEMİ. *Marmara Coğrafya Dergisi*(29). <https://doi.org/10.14781/mcd.92390>
- Mohamed, A. M.(2023). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*. 10.1007/s10639-023-11917-z.
- Murad, I.M., Surameery, N.M., & Shakor, M.Y. (2023). Adopting ChatGPT to Enhance Educational Experiences. *Aug-Sept 2023*.
- Nabiyev, V. V. (2012). Yapay zekâ: insan-bilgisayar etkileşimi. Seçkin Yayıncılık.
- Neubert, Albrecht (2000) 'Competence in Language, in Languages, and in Translation', *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, ss. 3-17.
- Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100033.
- Oluwafemi Ayotunde, O., Jamil, D. I., & Cavus, N. (2023). The Impact of Artificial Intelligence in Foreign Language Learning Using Learning Management Systems: A Systematic Literature Review. *Information Technologies and Learning Tools*, 95(3), 215–228. <https://doi.org/10.33407/itlt.v95i3.5233>
- Özçelik, N. (2015). Learner's autonomy in teaching/learning French as a second foreign language. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(3), 102–115.
- Özçelik, N., (2020). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yazma Becerisi Edinimi. *Current Debates on Social Sciences 5 Human Studies* (pp.84-92), Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Pesonen, J. A. (2021, July). 'Are You OK?'Students' Trust in a Chatbot Providing Support Opportunities. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 199-215). Cham: Springer International Publishing.
- Planet, L., Williams, N., Averbuck, A., Berry, O., Carillet, J. B., Christiani, K., ... & Ward, G. (2019). *Lonely Planet France*. Lonely Planet.
- Plevris, V., Papazafeiropoulos, G., & Rios, A. (2023). Chatbots Put to the Test in Math and Logic Problems: A Comparison and Assessment of ChatGPT-3.5, ChatGPT-4, and Google Bard. *AI*. <https://doi.org/10.3390/ai4040048>.
- Pustikayasa, I. M., Purnawati, N. W., & Arsana, I. N. A. (2023). Bing Chat AI for learning supplement. *International Proceeding on Religion, Culture, Law, Education, and Hindu Studies*, 11-17. IAHN-TP Palangka Raya. <https://prosiding.iahntp.ac.id/index.php/internasional-seminar>
- Radziwill, N., & Benton, M. (2017). Evaluating Quality of Chatbots and Intelligent Conversational Agents. *ArXiv*, abs/1704.04579.
- Rahman, M.M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies. *Applied Sciences*.
- Rashdall, H. (1895). *The Universities of Europe in the Middle Ages: Salerno. Bologna. Paris* (Vol. 1). Clarendon Press.
- Rathod, K. (2023). A Review of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Interantional Journal of Scientific Research in Engineering And Management*.
- Remoto, J. (2023). ChatGPT and other AIs: Personal relief and limitations among mathematics-oriented learners. *Environment and Social Psychology*. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i1.1911>.
- Rospigliosi, P. (2023). Artificial intelligence in teaching and learning: what questions should we ask of ChatGPT?. *Interactive Learning Environments*, 31, 1 - 3. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2180191>.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1).
- Rukiati, E., Wicaksono, J. A., Taufan, G. T. ., & Suharsono, D. D. . (2023). AI on Learning English: Application, Benefit, and Threat. *Journal of Language, Communication, and Tourism*, 1(2), 32–40. <https://doi.org/10.25047/jlct.v1i2.3967>.
- Saha, A., Pahuja, V., Khapra, M., Sankaranarayanan, K., & Chandar, A. (2018). Complex Sequential Question Answering: Towards Learning to Converse Over Linked Question Answer Pairs with a Knowledge Graph. *ArXiv*, abs/1801.10314. <https://doi.org/10.1609/aaai.v32i1.11332>.
- Sanjay, M., Vikas, S., & Prashant, D. (2023). ChatGPT: Optimizing text generation model for knowledge creation. *i-manager's Journal on Software Engineering*. <https://doi.org/10.26634/jse.17.3.19469>.
- Sedaghat, S. (2023). Success through simplicity: What other artificial intelligence applications in medicine should learn from history and ChatGPT. *Annals of Biomedical Engineering*, 1–2.
- Sedwick, B. F. (1954). The literary movements defined. *Hispania*, 37(4), 466-471.
- Sercu, L. (2006). "The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity", *Intercultural Education*, Vol.17(1), pp. 55-72.

- Shawar, B. A., & Atwell, E. (2007, April). Different measurement metrics to evaluate a chatbot system. In *Proceedings of the workshop on bridging the gap: Academic and industrial research in dialog technologies* (pp. 89-96).
- Silva, A.D., & Janes, D.D. (2021). The Emergence of ChatGPT and its Implications for Education and Academic Research in the 21st Century. *Review of Artificial Intelligence in Education*.
- Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151, 103862.
- Songsienchai, S., Sereerat, B., & Watananimitgul, W. (2023). Leveraging Artificial Intelligence (AI): Chat GPT for Effective English Language Learning among Thai Students. *English Language Teaching*. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n11p68>.
- Soysoyev, P.V., & Filatov, E.M. (2023). Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot. *Perspectives of Science and Education*.
- Şahin, Ş. & Yalçın, P. (2019). Çeviri Edinci Kavramının Öz Yeterlik Bağlamında Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages Education*. 7.4. 423-430. [10.29228/ijlet.39425](https://doi.org/10.29228/ijlet.39425).
- Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1057-1070.
- Şevik, N. & Gündoğdu, M. (2018). Çeviri Eğitiminde Çevirmen Adayı Öğrencilerin Edinmesi Gereken Temel Becerilere Bir Üst Bakış. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78-89.
- Tebben, M. (2021). *Fransa'nın Yemek Kültürleri: Tarifler, Gelenekler ve Sorunlar*. Bloomsbury Yayıncılık ABD.
- Thomas, H. (2020). Critical literature review on chatbots in education. *IJTSRD*, 4(6), 786-788.
- Troscianko, E. T. (2012). The cognitive realism of memory in Flaubert's Madame Bovary. *Modern Language Review*, 107(3), 772-795.
- Valin-Johnson, D., & Wyss, M. (1992). Saint-Denis. II. Sculptures gothiques récemment découvertes. *Bulletin Monumental*, 150(4), 355-381.
- Vasconcelos, M., & Santos, R. (2023). Enhancing STEM Learning with ChatGPT and Bing Chat as Objects to Think With: A Case Study. *ArXiv*, abs/2305.02202. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13313>.
- Viljoen, J. (2010). Existentialism's hidden God: submission and revolt in the writings of Jean-Paul Sartre and Albert Camus. *Phronimon*, 11(1), 5-14.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>.
- Willems, G. M. (2002). *Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication*, Council of Europe, Strasbourg.
- Witte, H. (1999). Die Rolle der Kulturkompetenz, içinde Handbuch Translation. Mary Snell-Hornby, Hans G. Hönl, Paul Kussmaul, Peter A. Schmitt, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Xu, L., Sanders, L., Li, K., & Chow, J. (2021). Chatbot for Health Care and Oncology Applications Using Artificial Intelligence and Machine Learning: Systematic Review. *JMIR Cancer*, 7. <https://doi.org/10.2196/27850>.
- Yalçın, P. (2003). Jean-Louis Mattei'den örneklerle çeviride kültürel unsurlar sorunu. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(1), 47-58.
- Yalçın, P. (2015). Çeviri stratejileri kuram ve uygulama. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yalçın, P. ve Çınar-Yağcı, Ş. (2022). Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde yorumlayıcı çeviri kuramı ışığında çeviri stratejileri: J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" adlı eserinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFADYABDİLSEM*, 115-147.
- Yaroslavskiy, A. (2023). Recent Books and Dissertations on French History. *French Historical Studies*, 46(2):313-327. [doi: 10.1215/00161071-10350103](https://doi.org/10.1215/00161071-10350103)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1: Bing Chat'in "Fransa'ya Özgü Yiyecek ve İçecekler ile İlgili Bana Bilgi Verir misin?" Sorusuna Cevabı

Elbette! Fransa, dünya çapında ünlü bir mutfak kültürüne sahiptir. Fransız mutfağı, zarafeti ve sofistike olmasıyla ünlüdür. Ülkenin verimli tarım arazilerinin bol ürünlerinden yararlanan Fransız şefler, hem rafine hem de gerçekçi bir mutfak geleneği yarattılar. Fransız mutfağının temel yemeklerinin bileşimi genellikle basittir, ancak taze malzemeler ve azami özen kullanılarak özenle hazırlanırlar. Bu kaliteye bağlılık, Fransız mutfağını diğer mutfak geleneklerinden ayıran şeydir.

Fransa'da denenecek çok farklı yiyecek ve içecek türleri vardır. Klasik Fransız yemeklerinden daha bölgesel spezialitelere kadar Fransa'da denenecek çok farklı yiyecek ve içecek türleri vardır. Şarap, Fransız kültüründe önemli bir rol oynar ve yemek deneyimini geliştirmenin bir yolu olarak genellikle yemeklerle birlikte tüketilir.

Fransa'da denemeniz gereken bazı yiyecekler:

- Coq Au Vin:** Tavuk, şarap, mantar ve domuz pastırması ile yapılan bir Fransız yemeğidir. Tavuk, şarapta pişirilir, bu da ona zengin, tam bir lezzet verir. Bu yemek genellikle patates veya pılav ile servis edilir.
- Sığır Burguignon:** Tipik olarak kırmızı şarap ve sebzelerde pişirilmiş sığır etinden oluşan bir Fransız yemeğidir. Çanak genellikle birkaç saat boyunca düşük ısıda bir tencerede pişirilir ve tatlıları birbirine karışmasını sağlar.
- Ratatouille:** Sebzelerden yapılan bir yemektir. Patlıcan, kabak, biber ve domates gibi sebzelerin karışımından oluşur.
- Foie Gras:** Kaz ciğerinden yapılan bu lezzetli yiyecek, Fransa'nın en ünlü yiyeceklerinden biridir.
- Baget Ekmekleri:** Fransa'nın en ünlü ekmek çeşitlerinden biridir. Kabukları gevrek ve içleri yumuşaktır.

Fransa'da denemeniz gereken bazı içecekler:

- Şarap:** Fransa, dünyanın önde gelen şarap üreticilerinden biridir.
- Pastis:** Anason aromalı alkollü bir içkidir.
- Coğnac:** Üzümlerden yapılan bu alkollü içki, Fransa'nın Charente bölgesinde üretilmektedir.

Afiyet olsun!

Daha fazla bilgi: [1. simply-france.com](https://1.simply-france.com) [2. ytur.net](https://2.ytur.net) +1 diğer 1 / 30 ●

Fransız Edebiyatı ile ilgili bana bilgi verir misin?

Fransa'da hangi tatlılar meşhurdur? Hangi Fransız peynirleri en ünlüdür? Fransa'nın farklı bölgelerindeki yemekler nelerdir?

Yeni konu Bana istediğini sor... 0/2000 ▶

Ek 2: Bing Chat'in "Fransız Edebiyatı ile İlgili Bana Bilgi Verir misin?" Sorusuna Cevabı

Konuşma stili seçin

Daha Yaratıcı **Daha Dengeli** Daha Duyarlı

Fransız Edebiyatı ile ilgili bana bilgi verir misin?

✓ Aranyor: 'Fransız Edebiyatı'
✓ Sizin için yanıtlar oluşturuluyor...

Fransız edebiyatı, Fransızca kullanılarak ortaya çıkan edebiyat ürünlerini kapsar. Dünyanın en zengin ve en etkileyici edebiyatlarından biridir. Fransız yazarlar başta epik şiir, lirik şiir, drama ve kurgu olmak üzere edebî yazınların tümüne katkıda bulunmuşlardır ¹ ². Fransız edebiyatı, Ortaçağ'dan günümüze kadar uzanan bir tarihe sahiptir ve birçok dönemi kapsar. Bu dönemler arasında Klasik Dönem, Romantizm, Realizm, Sembolizm ve Gerçeküstücülük gibi dönemler yer alır. Fransız yazarlarının eserleri, dünya edebiyatını derinden etkilemiştir ¹.

Fransız edebiyatının en önemli yazarlarından bazıları şunlardır:

- Victor Hugo:** Romantik akımın önde gelen isimlerinden biridir. En ünlü eseri "Sefiller'dir.
- Gustave Flaubert:** Realizmin öncülerinden biridir. En ünlü eseri "Madame Bovary'dir.
- Albert Camus:** Varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerinden biridir. En ünlü eseri "Yabancı'dır.
- Jean-Paul Sartre:** Varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerinden biridir. En ünlü eseri "Bulanık'dır.
- Marcel Proust:** Modernist akımın önde gelen isimlerinden biridir. En ünlü eseri "Kayıp Zamanın İzinde'dir.

Bu yazarların yanı sıra, Fransız edebiyatında birçok önemli yazar daha vardır ¹.

Daha fazla bilgi: [1. tr.wikipedia.org](https://1.tr.wikipedia.org) [2. edebiyatla.com](https://2.edebiyatla.com) [3. iienstitu.com](https://3.iienstitu.com) [4. turkedebiyati.org](https://4.turkedebiyati.org) 1 / 30 ●

Fransız edebiyatında hangi dönemler var? Hangi Fransız yazarları daha az bilinen ama önemli eserlere sahiptir? En çok okunan Fransız romanı nedir?

Yeni konu Bana istediğini sor... 0/2000 ▶

Ek 3: Bing Chat'in "Fransız Tarihi ile İlgili Bilgi Verir misin?" Sorusuna Cevabı

Konuşma stili seçin

Daha Yararlı Daha Dengeli Daha Duyarlı

Fransız Tarihi ile ilgili bilgi verir misin?

✓ Arıyor: 'Fransız Tarihi'

✓ Sizin için yanıt oluşturuluyor...

Elbette! Fransa tarihi, Orta Çağ'dan günümüze kadar uzanan zengin bir geçmişe sahip. 11. yüzyılda, Normandiya, Flandre veya Languedoc gibi eyaletler dışında krallıklarla karşılaştırılabilir bir yerel otoriteye sahip olduklarında, kralın pahasına prenslerin gücünün doruk noktasına ulaşmasıydı. Fransa, 17. yüzyılın ikinci yarısından bu yana dünya genelinde uluslararası ilişkiler alanında önde gelen ülkelerden olmuştur. 18 ve 19. yüzyıllar arasında, Fransa dönemin en büyük sömürge imparatorluklarından birini kurmuştur. Fransız Devrimi ile yıkılan krallık, cumhuriyet rejimini benimseyerek dünyanın ilk cumhuriyetlerinden biri olmuştur. Napolyon, yönetime geldikten sonra cumhuriyeti kaldırıp kendini Fransız İmparatoru ilan etmiştir.

Daha fazla bilgi: 1. tr.wikipedia.org 2. tr.wikipedia.org 3. bing.com 4. bing.com +2 diğer 1 / 30

Fransız Devrimi hakkında daha fazla bilgi verir misin? Napolyon'un yaptıkları nelerdir? Fransanın en büyük sömürge imparatorluğu hangisiydi?

Yeni konu Bana istediğini sor... 0/2000

Ek 4: Bing Chat'in "Fransız Mimari Yapıları ile İlgili Bilgi Verir misin?" Sorusuna Cevabı

Microsoft Bing ARAMA SOHBET

Elbette! Fransa mimarisi, Fransız ve yabancı asıllı mimarların Fransa Cumhuriyeti coğrafi sınırları içinde tasarladığı veya inşa ettiği mimari eserlere verilen genel isimdir. Fransa'da mimariye verilen değer, Avrupa'da türünün ilk örneği olan Académie d'Architecture (Mimarlık Akademisi) tarafından da desteklenmektedir.

Fransız mimarisinin tarihçesi, Gallo-Roma dönemi Antik Roma mimarisine ilk dönemlerinde Antik Yunan mimarisinden esinlenerek tasarlanan binalardan oluşmaktadır. Roma Cumhuriyeti'nin son dönemlerine doğru ise, kemer, tonoz ve kubbeler gibi Antik Yunan mimarisinde nadir kullanılan unsurlarla zenginleştirilerek başlı başına bir mimari stil olarak öne çıkmıştır.

Fransız mimarisinin en önemli örneklerinden biri olan Neoklasik mimari, Antik Dünya ve modern sanatın birleşimi olarak kabul edilir. Jacques-Germain Soufflot tarafından tasarlanan Paris'teki Panthéon yapısı, Fransız Neoklasik mimarisinin önemli örneklerinden biridir.

Gotik mimari de Fransa'da kullanılan stillerden birisidir. Saint Denis Bazilikası, Fransa'nın başkenti Paris'te Gotik mimari tarzda inşa edilmiş ilk yapı olarak kabul edilir.

Umarım yardımcı olabilmişimdir!

Daha fazla bilgi: 1. tr.wikipedia.org 2. onedio.com 3. wannart.com 4. bing.com 1 / 30

5. vizenet - daha az göster

Tüm görüntülere bak >

Şuradaki Resimler: 1. ogrencibloglari.net 2. ntv.com.tr 3. mimariterim.com +5 diğer

Fransız mimarisinde hangi malzemeler kullanılır? Hangi Fransız yapıları en ünlüdür? Neoklasik mimarinin özellikleri nelerdir?

Yeni konu Bana istediğini sor... 0/2000

Akademik Personelin Haksız Yazarlığa İlişkin Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Academic Staff's Attitudes Towards Unfair Authorship: A Scale Development Study

Yalçın KARAGÖZ, Mustafa FİLİZ, Yusuf KARAŞİN

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, akademik personelin haksız yazarlığa yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda İstanbul ilinde hizmet sunan 273 akademik personele ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında ölçek geliştirme süreci uygulanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak alana kazandırılmak istenen ölçeğe ilişkin literatür taraması yapılmış, sonrasında buradan hareketle kavramsal yapı oluşturulmuştur. Bu aşamayı taslak ölçek oluşturma, uzman görüşü alma, pilot uygulama yapılması takip etmiştir. Bu aşamaların ardından evrenden veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veriler toplandıktan sonra açıklayıcı faktör analizi ile faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 5 boyut, 22 ifadeden oluşan bir yapı ortaya konmuştur. Bu yapının doğruluğu için doğrulayıcı faktör analizi verilere uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek uyum düzeylerinin istatistiki olarak yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Böylece açıklayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Sonuç olarak, 5 boyut, 22 ifadeden oluşan ve akademik personelin haksız yazarlık tutumunu ölçmekte kullanılacak bir ölçek alana kazandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yayın etiği, Akademi, Haksız yazarlık, Yükseköğretim, Ölçek geliştirme

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a scale that measures academic staff's attitudes towards unfair authorship. For this purpose, 273 academic staff serving in Istanbul were reached. Within the scope of the study, the scale development process was applied. In this context, firstly, a literature review was made regarding the scale that was wanted to be introduced to the field, and then the conceptual structure was created based on this. This stage was followed by creating a draft scale, obtaining expert opinion, and pilot implementation. Following these stages, the stage of collecting data from the universe was started. After the data was collected, factor analysis was conducted with explanatory factor analysis. As a result of the analysis, a structure consisting of 5 dimensions and 22 expressions was revealed. To verify the accuracy of

Karasin Y., Karagöz Y., & Filiz M., (2024). Akademik personelin haksız yazarlığa ilişkin tutumları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(2), 328-338. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1414845>

Yalçın KARAGÖZ

ORCID ID: 0000-0001-5642-6498

Düzce Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Düzce, Türkiye
Duzce University, Faculty of Business, Health Management Department, Düzce, Türkiye

Mustafa FİLİZ

ORCID ID: 0000-0002-7445-5361

Artvin Çoruh Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Artvin, Türkiye
Artvin Çoruh University, Faculty of Business, Health Management Department, Artvin, Türkiye

Yusuf KARAŞİN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-4594-9290

İstanbul Gedik Üniversitesi, Gedik Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler Ve Teknikler Bölümü, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Pr. (Tam Burslu), İstanbul, Türkiye
Istanbul Gedik University, Gedik Vocational School, Department of Medical Services and Techniques, Medical Documentation and Secreterial Program,
Istanbul, Türkiye
yusuf.karasin@gedik.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 08.01.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 20.08.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0
Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

this structure, confirmatory factor analysis was applied to the data. As a result of the analysis, it was determined that the scale compliance levels were statistically sufficient. Thus, the structure determined as a result of explanatory factor analysis was confirmed by confirmatory factor analysis. As a result, a scale consisting of 5 dimensions and 22 statements that can be used to measure the unfair authorship attitude of academic staff has been introduced to the field.

Keywords: Publication ethics, Academia, Unfair authorship, Higher education, Scale development

GİRİŞ

Haksız yazarlık, bir grup araştırmacının birlikte gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarını sunma veya yayınlama sürecinde, aktif bir katkısı olmayan bireyleri yazarlar listesine dahil etme ya da aktif katkısı olan bireyleri gereksiz ve uygun olmayan bir biçimde dışlama olarak ifade edilmektedir (TÜBİTAK, 2018). Bu bağlamda, yazar sıralamasının gerekçesiz bir şekilde değiştirilmesi, aktif katkısı olan kişilerin isimlerinin sonraki baskılarda eserden çıkarılması ve aktif katkısı olmadığı halde nüfuzunu kullanarak ismini yazarlar listesine ekletme gibi uygulamalar haksız yazarlıkla ilişkilendirilmektedir (Üniversitelerarası Kurul-ÜAK, 2001, 2019; Yükseköğretim Kurulu-YÖK, 2012, 2016). Nüfuzunu kullanarak ismini yazarlar listesine ekletme (Yükseköğretim Kurulu-YÖK, 2014) ve yazar sıralamasını uygun olmayan bir biçimde düzenleme (TÜBİTAK, 2018) eylemleri de haksız yazarlıkla bağlantılıdır. Yazarlık hakkı, bir araştırmacının, araştırmanın ve yayının her aşamasında sorumluluk almasını içerir ve yazarlık sırası ilgili bireylerin göreceli katkılarını doğru bir şekilde yansıtmalıdır (Arik, 2019; American Psychological Association-APA, 2017). Uluslararası literatürde, haksız yazarlıkla ilgili yapılan araştırmalar genellikle onursal yazarlık, hayalet yazarlık, hediye yazarlık ve konuk yazarlık gibi belirli konulara odaklanmıştır (da Silva ve Dobranszki, 2016; Lissoni ve Montobbio, 2015). Etik dışı yazarlık uygulamaları, hediye yazarlık, onursal yazarlık, hayalet yazarlık, ortak yazarlardan izin alınmaması, sahte isimlerin ortak yazar olarak eklenmesi, bilerek düşük kaliteli dergilerde yayın yapılması, ücretli veya ücretsiz makale-kitap sağlayan internet sitelerinden yazarlık satın alınması veya satılması gibi çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir (Köksal, 2020; COPE, 2021). Hediye yazarlık, bir kişinin çalışmaya katkısı olmadığı, hatta yazının içeriği hakkında bilgi sahibi olmayan birinin adının yazarlar listesine eklenmesi uygulamasını ifade eder. Bu terim, yazarlık hakkı kazanmamış bir kişinin, genellikle kıdemli bir bireyin onursal yazar olarak yayına alınması durumuyla birlikte kullanılabilir (Küpeli, 2019; Yördem ve Şeker, 2019). Onursal yazarlık, etik dışı haksız yazarlık uygulamalarından biridir ve bazen asıl yazarları zorlama, bazen de kişinin haberi olmaksızın isminin makaleye eklenmesi şeklinde ortaya çıkabilir. Genellikle genç araştırmacılar, kıdemli meslektaşları tarafından yapılan baskı nedeniyle bu tür etik dışı yazarlıklara maruz kalabilmektedir. Bu durum, "baskı altında yazarlık" olarak da adlandırılabilir ve onursal yazar olarak nitelendirilen kişinin yazarlık için yeterli katkıda bulunmadığı ifade edilir (Gureev vd., 2017). Hayalet yazarlık ya da gölge yazarlık, bir kişinin araştırmaya etkin olarak katkıda bulunmasına rağmen yazar olarak belirtilmemesi ya da teşekkürler bölümünde adının geçmemesi durumunu ifade eder. Hayalet yazarlık, genellikle yazının taslağı-

nın hazırlanmasına, araştırmanın yürütülmesine ve makalenin ilk biçiminin oluşturulmasına katkıda bulunan bir araştırmacı, meslektaş veya araştırmayla ilgisi olmayan bir uzmanı içerebilir. Özellikle biyomedikal ve ilaç pazarlama odaklı kuruluşların, kendi araştırmacılarına hazırlattığı yayınlarda, okuyucuları yanıltmak amacıyla başka yazarların isimlerini eklediği gözlemlenmektedir (Yördem ve Şeker, 2019; Moots vd., 2016). Eğer bir kişinin yazarlık hakkı kazandıran bir katkısı varsa, bu durum makalede açıkça belirtilmelidir. Ancak, yazarlık hakkı doğurmayacak bir katkıda bulunmuşsa, kişinin kurumsal bağlantılarıyla birlikte teşekkürler bölümünde yer almalıdır (Yördem ve Şeker, 2019; Council of Science Editors, 2021). Haksız yazarlık faaliyeti, bilhassa genç araştırmacılar için olumsuz bir durum olurken alanda uzun süredir hizmet vermekte olan araştırmacılara da haksız bir avantaj sağlamaktadır (Haberal Can ve Honca, 2023). Yazarlık satın alma, bazı durumlarda yazarlığın maddi karşılığının verilebileceğini gösteren bir kavramdır ve bu durum etik dışı konular arasında ele alınmaktadır. Yazar olabilmek için ödeme yapma pratiklerine işaret eder ve bu durum, önemli indekslere sahip dergilerde yazarlık satın alma veya satma eğilimiyle ilişkilidir (Gureev vd., 2017; Zauner vd., 2018). Haksız yazarlık, hediye yazarlık, onursal yazarlık gibi kavramların akademi dünyasında son dönemlerde yaygınlaşmasındaki sebeplerden birisi de yayın yap veya yok ol (publish or perish dilemma) düşüncesidir. Bu düşünce ile birlikte araştırmacılar nitelikten ziyade niceliğe daha fazla önem vermeye başlamış bu da haksız yazarlık uygulamalarının artışına sebebiyet tanımıştır. Bu konu hakkında önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu önlemler, özellikle genç araştırmacılar için eğitim süresince bu konu hakkında ders, eğitim almak ve bu konu ile ilgili bilinçlendirmelerin yapılmasıdır (Aliukonis vd., 2020). Bilimsel araştırmalar üzerinde gerçekleştirilen incelemelerin incelenmesi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle Gökçay ve Arda(2017) tarafından alana kazandırılan çalışmada Ankara Tabip Odası Onur Kurulu'nun araştırma ve yayın etiği ihlali ile ilgili açılmış olan disiplin soruşturmaları incelemeye alınmıştır. İnceleme kapsamına alınan toplam 31 dosyanın 11'inde yayın konusunda suistimallerin olduğu tespit edilmiştir. Haksız yazarlığı engellemenin yollarından birisi International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) tavsiyelerini esas alarak yazarlık durumunun ele alınmasıdır (Parasuraman, 2020).

Haksız yazarlığı araştırma konusu olarak seçen çalışmaların literatürde yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında aşağıda değinilmiştir.

Erdem (2006) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretim üyelerinin sadece küçük bir kesimi (%22), yazarlık ve sıralama konularında etik kurallara uyulduğuna inandıklarını ifade

etmiş; %75'i ise çok yazarlı bilimsel çalışmalarda etik ihlallerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Araştırmada, en önemli etik sorun olarak, hiçbir katkısı olmayan bireylerin isimlerinin yazılmasının olması dikkat çekicidir. Ruacan'ın (2009) ifadesine göre, 2006 yılında doçentlik sınavı etik komitesi tarafından belirlenen 30 dosyanın içinde, haksız yazarlığın önemli bir yer tuttuğu tespit edilmiştir. Aydın vd. (2011)'nin araştırmasında, öğretim üyeleri, üniversite ortamında en sık rastlanan bilimsel yanılma biçiminin, yazarlık haklarının ihlali olduğunu bulgulanmıştır. Yılmaz (2023) çalışmasında katılımcıların, hak etmediği halde başka birisini yazarlar arasına eklediğini, ancak kendilerinin yazar olarak eklenmediğini ifade etmiştir. Yılmaz (2023) katılımcıların büyük bir çoğunluğu haksız yazarlık uygulamalarının yaygın olduğunu bulgulanmıştır. Bu uygulamaların sebepleri arasında en öne çıkan faktörlerden biri, akademik teşvik sisteminin nitelikten ziyade niceliği öne çıkarması ve yayın baskısı gibi sistemsel nedenler olarak ifade edilmiştir. Yılmaz (2024) tarafından alanyazına kazandırılan çalışmada Türkiye'de 1993-2022 tarihleri arasında yayın ettiği konusunda yayımlanan makaleler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda haksız yazarlık konusunda ciddi sorunların olduğu bulgulanmıştır. Arda(2012) tarafından alanyazına kazandırılan çalışmada Ankara'daki üniversitelerde sağlık bilimleri alanında doktora eğitimini sürdüren 143 doktora öğrencisinin yayın etiğine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan doktora öğrencilerine grup odak görüşmesi yöntemiyle ulaşılmıştır. Yapılan incelemede akademik hayatın başlangıç noktasında bulunan genç bireylerin yayın etiği konusunda farklı durumları ele aldığı, bu durumlardan birisinin de haksız yazarlık olduğu bulgulanmıştır. Picciariello vd.(2023) tarafından alana kazandırılan çalışmada cerrahi araştırmalardaki haksız yazarlık durumunun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, farklı cerrahi uzmanlığa sahip örneklem grubuna anket yoluyla ulaşılmıştır. Ankete 21 ülkeden 86 katılımcı cevap vermiştir. Araştırma sonucunda, cerrahların hemen hemen yarısı son 10 yıl içerisinde araştırmalarına haksız olarak yazar eklediklerini kabul etmiştir. Bu durumun sebeplerinin başında bir başka meslektaşının akademik kariyerine destek olmak gelirken, diğer nedenler karşılıklı yazarlık, partner desteği, yayınların niceliğinin ön planda olması şeklindedir.

Etik sorunlar, bilimsel araştırmalarda özellikle haksız yazarlık uygulamaları bağlamında, akademik dünyanın önde gelen sorunlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bilimsel çalışmalarda gözlenen bu sorunlar, ciddi bir etik mesele oluşturarak çalışmaların, güvenilirlik ve geçerliliği tehlikeye atmaktadır. Bu çerçevede, "Akademik Personelin Haksız Yazarlık" konusundaki tutumlarının ölçen bir psikometrik ölçüm aracının geliştirilmesi, araştırmacıların ve akademisyenlerin bu sorunları daha etkili bir şekilde ele almalarını sağlayacak önemli bir adım olarak ortaya çıkmaktadır. Bilimsel yayın etiği, araştırmacıların ve akademisyenlerin etik standartlara uymalarını gerektirir. Haksız yazarlık, bu standartların ihlali anlamına gelir ve bu nedenle bu tür tutumları ölçmek ve anlamak, etik davranışları teşvik etmek adına önemlidir. Akademik personelin haksız yazarlığa ilişkin tutumlarının psikometrik olarak ölçen bir ölçüm aracının geliştirilmesi, araştırmacıların ve akademisyenlerin bu olumsuz etik davranışlardan kaçınmalarına yardımcı olmakla kalmayıp, akademik bütünlüğün güçlendirilmesine katkıda bulunacağı ön-

görülmektedir. Ayrıca, araştırmacıların gerçek katkılarını daha iyi anlamalarına ve araştırmaların güvenilirliğini artırmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin, akademik dünyada etik standartlara uyumu artırmak ve bilimsel araştırmaların güvenilirliğini sağlamak için kapsamlı bir araç sunması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

İstanbul ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet sunan akademik personel bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına örneklem olarak ise alınan akademik personel sayısı 273' tür. Ölçek geliştirme çalışmalarında evreni temsil edecek örneklem sayısını belirleyen çeşitli kriterler mevcuttur. Bu kriterlerdeki görüşler aşağıdaki gibidir;

Nunnally, 1978; MacCallum vd., 2001; Bryman ve Cramer,2001; Hair vd., 2014 ve Karagöz,2021 tarafından alanyazında yer alan ölçek geliştirme sürecinde ulaşılmaması gereken örneklem sayısı "ölçek ifade sayısının 4, 5 veya 10 katı olmalıdır" veya "en az 260 kişi çalışma kapsamına alınmalıdır" şeklindedir. Bu görüşlerin esas alınarak alanyazında geliştirilen ölçeklere (Filiz vd., 2023a; Filiz vd., 2023b; Karaşin vd., 2023a; Karaşin vd., 2023b; Karaşin ve Karagöz, 2023) rastlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında da 273 kişiye ulaşılmış olması hem ölçek ifade (22 ifade) sayısının 4,5 veya 10 katından yüksek olması hem de 260 kişiyi aşmış olması örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir

Ölçek Geliştirilme Süreci

Araştırma kapsamında, katılımcılara uygulanacak ölçek formatı oluşturulurken kavramsal yapı literatürdeki kaynaklara (Erdem (2006), Ruacan (2009), Lissoni ve Montobbio (2015), da Silva ve Dobranszki (2016), Gureev ve diğerleri (2017), Zauner ve diğerleri (2018), Yörtem ve Şeker (2019), Yılmaz (2023)) dayanılarak tasarlanmıştır. Tasarlanan bu kavramsal yapıya uygun olarak da soru havuzu araştırmacılar tarafından meydana getirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde, literatürde çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında ise Büyüköztük'ün (2005) önerdiği aşama ve ölçütler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, ilk olarak problem tanımlaması yapılmış ve literatür taranarak ilgili çalışmalar detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. İkinci adımda, ölçek için madde havuzu oluşturulmuş ve üçüncü adımda uzman görüşleri ve ön kontrollerle olası hataların önlenmesi amaçlanmıştır. Son adımda ise pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve çalışmanın örnekleme anket uygulanmıştır.

Alanyazına kazandırılmak istenen ölçek için ilk aşamada literatür taraması yapılmış olup, buradan hareketle de kavramsal yapı meydana getirilmiştir. Daha sonra 43 ifadeden oluşan bir soru havuzu hazırlanmış ve bu havuz, teorik alt yapıya sahip 10 uzmanın (6'sı sağlık bilimleri fakültesinde, 3'ü eğitim bilimleri fakültesinde 1'i ise işletme fakültesinde akademisyen) görüşü alınarak geliştirilmiştir. Ardından rastgele seçilmiş 17 akademik personel üzerinde pilot çalışma uygulanmıştır. Bunun uygulanmasının sebebi, maddelerdeki anlam hataları, yanlış anlaşılmalara ve imla hataları gibi durumların düzeltilmesidir. Bu aşamaların ardından taslak ölçekte kalan soru sayısı 28 olmuştur. 15

bireyde 14 gün (2 hafta) arayla taslak ölçekte kalan ifadelerle ilişkin cevaplar alınarak test-yeniden test güvenilirliği belirlenmiştir. İki uygulama arasında yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda katsayı ,79 (%79) olarak bulunmuştur. Bu durum, iki uygulama arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, ölçek yüksek derecede güvenilir bulunmuş ve nihayetinde 273 kişilik hedef kitleye anket uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veriler toplandıktan sonra, geçilen aşama analiz aşamasıdır. Veri analizinde toplanan verilere ilk olarak açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ortaya konan yapının doğruluğu için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için IBM SPSS, doğrulayıcı faktör analizi için ise IBM AMOS paket programından yararlanılmıştır. Ayrıca değişkenlere ilişkin fark analizlerini tespit etmek amacıyla t-testi (ikili gruplar için) ve ANOVA testi (ikiden fazla gruplar için) kullanılmıştır. Gruplar arasındaki ince farkları tespit etmesi ve uygulanmasının kolay olmasından do-

layı ANOVA testinde gruplar arasındaki farkları belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü

Bu araştırma kapsamında, İstanbul Gedik Üniversitesi Etik Kurul Kurulundan 09.11.2023 tarih ve E-56365223-050.02.04-2023.137548.20 sayılı karar ile onay alınmıştır. Google form ile online anket hazırlanmış ve mail yoluyla akademik personelle paylaşılmıştır. Veriler 11.11.2023-25.12.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Helsinki Etik Bildirgesine uygun davranılarak ankete katılım sağlayan kişilerin onayı alınmıştır.

BULGULAR

Ölçekteki ifadelerin faktör yüklerinin belirlenmesi için verilere faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda düşük faktör yükü gösteren (<,500) veya iki faktör altında görülen binişik maddeler olan İ1, İ3, İ19, İ23, İ24 ve İ25 ifadeleri ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda (Tablo 1) yer almaktadır.

Tablo 1: Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

Faktör	İfadeler	Ort.	S.S	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans (%)
Olağan Görme	İ6	1,38	0,817	0,819	20,223
	İ7	1,30	0,745	0,804	
	İ5	1,73	1,127	0,761	
	İ4	1,66	1,067	0,756	
	İ9	1,26	0,712	0,724	
	İ8	1,49	0,955	0,641	
	İ2	1,19	0,683	0,534	
Mecburiyet	İ13	1,67	1,142	0,845	16,630
	İ14	1,72	1,196	0,837	
	İ11	2,53	1,419	0,713	
	İ15	1,64	1,069	0,610	
	İ12	1,93	1,062	0,608	
	İ10	1,62	0,997	0,598	
Karşı Çıkma	İ22	4,45	0,954	0,807	11,707
	İ21	4,29	1,026	0,748	
	İ20	4,17	1,079	0,669	
Cezai Tutum	İ26	4,04	1,081	0,779	11,196
	İ27	3,47	1,213	0,765	
	İ28	4,00	1,131	0,715	
Algı	İ17	3,90	1,248	0,790	8,278
	İ16	3,56	1,339	0,704	
	İ18	3,20	1,165	0,675	

Değerlendirme Kriterleri

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy: 0,860

Approx. Chi-Square: 3629,611

Barlett's Test of Sphericity: 0,000

Extraction Method: Principal Components Rotation Method: Varimax Açıklanan Varyans Toplamı: 68,033

Tablo 1 incelendiğinde Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) değerinin 0,860 olduğu görülmektedir. Bu değer $0,80 \leq \alpha < 1,00$ arasında olduğu için sonuç mükemmeldir. Ulaşılan örneklemin faktör analizi için uygun ve yeterli olduğunun bir başka göstergesi de KMO değerinin istatistiki olarak mükemmel değer olmasıdır. Bu çalışma kapsamında da KMO değeri 0,86 olarak hesaplandığından dolayı çalışma kapsamında ulaşılan örneklem evreni temsil etmekle beraber veriler faktör analizi için uygundur. Bunun yanı sıra Barlett testinin sonucu da $p < 0,05$ olarak tespit edilmiş olup, değişkenler arasında yüksek derecede korelasyonun varlığı ve verilerin normal çoklu dağılımdan geldiği tespit edilmiştir. Özdeğerler toplam varyansın %68,033'ünü açıklamaktadır.

Rotasyonlu (dönüşümlü) faktör yükleri hesaplanan maddelerin yapılan analizler neticesinde, ölçeğin 22 maddeden ve 5 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Dönüşümlü faktör yüklerinden faydalanılarak faktörlerdeki maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak elde edilen boyutlara sırasıyla "Olağan görme, mecburiyet, karşı çıkma, cezai tutum ve algı" isimleri verilmiştir.

IBM AMOS paket programı aracılığıyla ölçek maddelerinin varsayılan modele uyum derecesinin test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Buna ilişkin model diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 2'de modele ilişkin uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 2'de verilen uyum değerleri model uyumunun (model fit) iyi uyum içinde olduğunu göstermekte ve modelin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilmektedir.

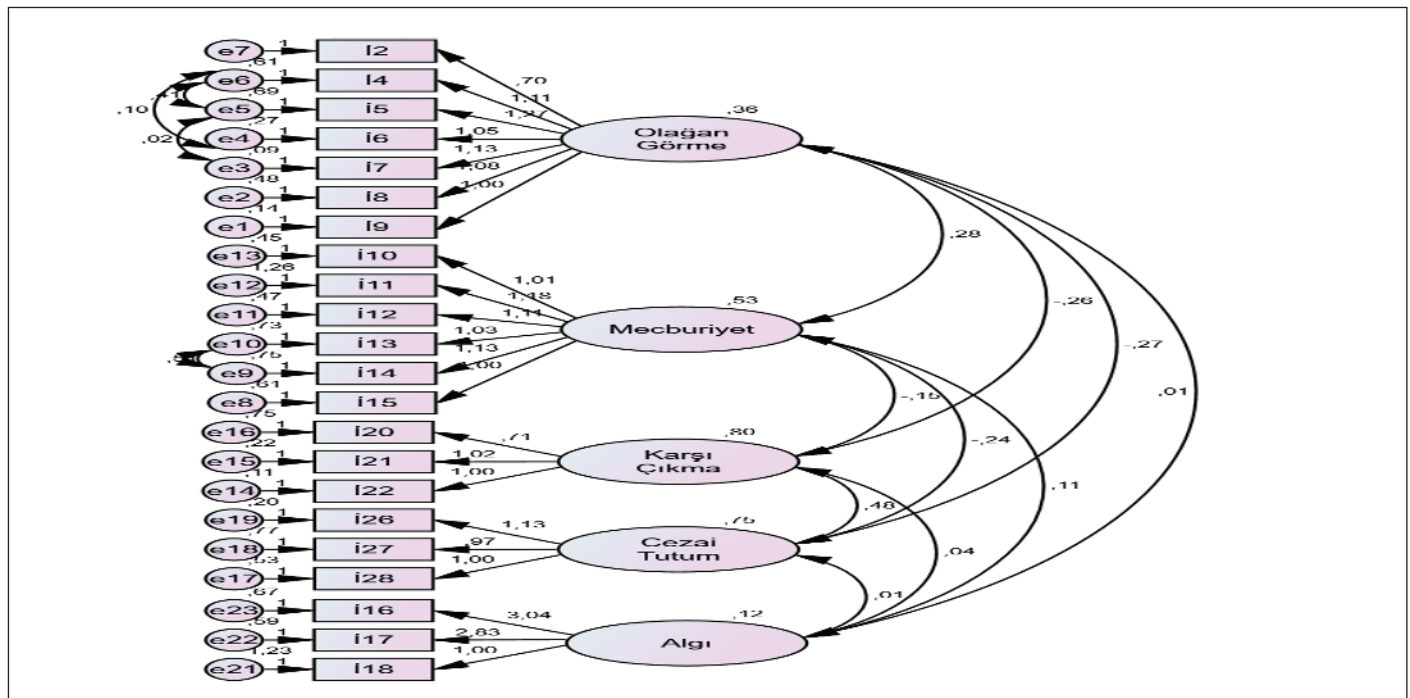
İyileştirilmiş ölçüm modeline ilişki DFA sonuçları Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 2: Araştırmanın Model Uyumu Sonuçları*

Uyum İndeksleri	Hesaplanan Değer	Kriter	Sonuç
CMIN/df (χ^2/sd)	2,729	$\chi^2/df \leq 5$	İyi uyum
NFI	0,858	$0,90 \leq NFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum
IFI	0,905	$0,90 \leq IFI < 0,95$	İyi uyum
CFI	0,904	$0,90 \leq CFI < 0,95$	İyi uyum
TLI	0,886	$0,90 \leq TLI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	0,080	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Kabul edilebilir uyum
RMR	0,093	$0 < RMR \leq 0,08$	Kabul edilebilir uyum
GFI	0,848	$0,85 \leq GFI < 0,90$	Kabul edilebilir uyum

*: Kaynak: (Schumacher ve Lomax, 2010; Hooper vd., 2008).

Tablo 3'te her ikili ilişki için "p" değerinin 0,001'den küçük olduğu görülmektedir. Bu da ifadelerle yüklenen faktör yüklenimlerinin istatistiki olarak önemli değer aldığına göstergesidir. Ayrıca p değerinin istatistiki olarak önemli çıkması maddelerin faktörlere doğru yüklendiğinin tespitidir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ilişkin değer $> 0,592$ (İ20) olarak tespit edilmesi ölçekteki maddelerin faktör yüklenimlerinin yüksek derecede olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 1: Ölçüm modeli AMOS çıktısı.

Tablo 3: İyileştirilmiş Ölçüm Modeline İlişkin DFA Sonuçları

Faktörler	İfade	Standartlaştırılmış Değer	Tahmin	Standart Değer	T değeri	p
Olağan Görme	İ2	0,624	0,705	0,063	11,245	***
	İ4	0,651	1,112	0,094	11,848	***
	İ5	0,676	1,266	0,103	12,254	
	İ6	0,772	1,046	0,069	15,093	***
	İ7	0,915	1,127	0,58	19,535	
	İ8	0,684	1,082	0,085	12,702	***
	İ9	0,849	1,000			
Mecburiyet	İ10	0,738	1,005	0,096	10,517	***
	İ12	0,762	1,105	0,102	10,794	***
	İ11	0,609	1,182	0,133	8,901	***
	İ13	0,659	1,029	0,108	9,522	***
	İ14	0,690	1,128	0,114	9,928	***
	İ15	0,684	1,000			
Karşı Çıkma	İ20	0,592	0,714	0,066	10,843	
	İ21	0,891	1,021	0,053	19,333	***
	İ22	0,938	1,000			
Cezai Tutum	İ26	0,909	1,133	0,082	13,853	***
	İ27	0,690	0,965	0,085	11,313	***
	İ28	0,766	1,000			
Algı	İ16	0,789	3,038	0,710	4,276	
	İ17	0,787	2,825	0,661	4,278	***
	İ18	0,789	1,000			

Tablo 4: Ölçeğin Güvenirlik, CR ve AVE Değerleri

Boyut	Cronbach's α (Güvenirlik Katsayısı)	AVE	CR
Olağan Görme	0,893	0,58	0,91
Mecburiyet	0,856	0,52	0,83
Karşı Çıkma	0,834	0,67	0,84
Cezai Tutum	0,824	0,63	0,79
Algı	0,644	0,45	0,60
Tüm Ölçek	0,763	0,51	0,68

AVE değerinin 0,50'den, CR değerinin ise 0.60'tan daha yüksek bir değer aldığı durumlarda uyum geçerliliği sağlanmaktadır (Hair vd., 2010). (Fornell ve Larcker, 1981)'a göre AVE değerinin <0,50 olduğu durumlarda CR değerinin >0,60 ve üstünde bir değer alması modelin uyum geçerliliği olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki tablo (Tablo 4) incelendiğinde ise hesaplanan AVE değerlerinin 0,45 (Algı Faktörü) ve daha büyük ve CR değerlerinin de 0,60 (Algı Faktörü) ve daha büyük olduğu görülmektedir. Bu da model uyum geçerliliğini sağlamaktadır. Ayrıca güvenilirlik katsayılarının (Olağan Görme: 0,893, Mecburiyet:

0,856, Karşı Çıkma: 0,834, Cezai Tutum: 0,824, Algı: 0,644 ve Tüm Ölçek: 0,763) istatistiki açıdan istenen değerler aralığında olduğu görülmektedir.

Demografik değişkenlere göre akademisyenlerin haksız yazarlık tutumuna yönelik istatistiki farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla fark analizleri yapılmıştır. Fark analizine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan akademisyenlerin %26,4'ü (n=72) devlet üniversitesinde, %73,6'sı (n=201) vakıf üniversitelerinde görev yaptıkları belirlenmiştir. Akademik unvan olarak, %16,8'i (n=46) araştırma görevlisi, %19,0'ı (n=52) öğretim görevlisi, %33,3'ü (n=91) doktor öğretim üyesi, %8,1'i (n=22) Doçent ve %22,7'sinin (n=62) ise Profesör olduğu görülmektedir. Toplam çalışma yılı olarak da %31,1'i (n=85) 0-5 yıl arasında, %18,3'ü (n=50) 6-10 yıl arasında, %13,6'sı (n=37) 11-15 yıl arasında, %5,1'i (n=14) 16-20 yıl arasında ve %31,9'u (n=87) 21 yıl ve üstünde olduğu belirlenmiştir. Yaş dağılımı açısından %15'inin (n=41) 22-30 yaş arasında olduğu, %35,5'inin (n=97) 31-40 yaş arasında olduğu, %19'unun (n=52) 41-50 yaş arasında olduğu, %17,2'sini (n=47) 51-60 yaş arasında olduğu ve %13,2'sinin (n=36) 61 yaş ve üstü olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından %59,3'ünün (n=167) kadın ve %40,7'sinin (n=111) erkek olduğu görülmüştür. Üniversite türü açısından haksız yazarlık

Tablo 5: Fark Analizleri

	n	%	Olağan Görme		Mecburiyet		Karşı Çıkma		Cezai Tutum		Algı	
			t ^a /F ^b	p ^c	t ^a /F ^b	p ^c	t ^a /F ^b	p ^c	t ^a /F ^b	p ^c	t ^a /F ^b	p ^c
Cinsiyet												
Kadın	162	59,3	0,36	0,72	1,33	0,19	-0,15	0,88	-0,98	0,33	-0,51	0,61
Erkek	111	40,7										
Yaş	n	%										
22-30	41	15,0	4,10	0,10	7,59	0,11	0,96	0,43	1,25	0,29	3,47	0,01
31-40	97	35,5										
41-50	52	19,0										
51-60	47	17,2										
61 ve üstü	36	13,2										
Üniversite Türü	n	%										
Devlet	72	26,4	-1,38	0,17	-1,77	0,08	0,86	0,39	1,91	0,06	-0,12	0,91
Vakıf	201	73,6										
Mesleki Kıdem	n	%										
0-5 yıl	85	31,1	3,52	0,06	5,18	0,00	0,32	0,87	2,32	0,06	2,82	0,07
6-10 yıl	50	18,3										
11-15 yıl	37	13,6										
16-20 yıl	14	5,1										
21 yıl ve üstü	87	31,9										
Akademik Unvan	n	%										
Araştırma Görevlisi	46	16,8	3,69	0,01	8,71	0,00	2,55	0,08	0,68	0,61	1,90	0,11
Öğretim Görevlisi	52	19,0										
Dr. Öğr. Üyesi	91	33,3										
Doçent	22	8,1										
Profesör	62	22,7										

^aIndependent t test, ^bANOVA test, ^cp-value (2 tailed).

alt boyutlarından hiçbirinin istatistiki olarak farklılığının bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Yaş değişkeni açısından ise olağan görme, mecburiyet, karşı çıkma ve cezai tutum boyutlarında farklılık bulunmazken ($p>0,05$), algı alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p:0,01<0,05$). Buna göre 51-60 (3,13) yaş grubunda olan akademisyenler algı boyutunu diğer yaş gruplarına göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni açısından ise olağan görme, karşı çıkma, cezai tutum ve algı boyutlarında farklılık bulunmazken ($p>0,05$), mecburiyet alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p:0,00<0,05$). Buna göre 21 yıl ve üstü olan akademisyenlerin (1,16) diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha düşük düzeyde mecburiyet boyutuna katıldıkları tespit edilmiştir. Akademik unvan değişkeni açısından ise karşı çıkma, cezai tutum ve algı boyutlarında farklılık bulunmazken ($p>0,05$), olağan görme ve mecburiyet alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p:<0,05$). Buna göre olağan görme Profesör akademisyenlerin (1,16) diğer akademik unvanlar gruplarına göre ve mecburiyet boyutunda yine Profesörlerin (1,35) daha düşük düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Diğer ifade ile Profesör olarak hizmet sunan akademisyenler bu boyutlara daha fazla karşı çıkmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma, haksız yazarlığa yönelik akademisyenlerin tutumlarını, ölçmek amacıyla bir ölçüm aracının geliştirilmesine odaklanmıştır. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin yapısal geçerliliğini desteklemekte olup, 22 maddenin beş farklı boyutta toplandığını göstermektedir. Olağan görme, mecburiyet, karşı çıkma, cezai tutum ve algı adlı bu boyutlar, haksız yazarlık davranışlarını anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Faktör yük değerlerinin genel olarak yeterli olduğu ve ölçeğin güvenilirlik katsayısının tatmin edici olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçeğin tutarlı bir şekilde haksız yazarlık davranışlarını ölçmede etkili olduğunu göstermektedir. İyileştirilmiş ölçüm modeli ve DFA sonuçları, ölçeğin gizil faktörleri başarıyla ölçtüğünü ve bu faktörlerin gözlenen değişkenleri açıklama gücünün anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, uyum geçerliliği açısından yapılan analizler, ölçeğin kullanıldığı bağlamda uyumlu bir model sunduğunu doğrulamaktadır. Demografik değişkenlere yönelik analizler, haksız yazarlık davranışlarının belirli alt boyutlarında farklılıkların olduğunu göstermektedir. Özellikle, yaş, mesleki kıdem ve akademik unvan gibi faktörlerin haksız yazarlık davranışları üzerindeki etkileri incelendiğinde, bu değişkenlerin bazı boyutlarda anlamlı farklılıklara neden olduğu görülmektedir.

Haksız yazarlık, hediye yazarlık, gölge yazarlık gibi konuları esas alan çalışmaların alanyazında olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi olan Erdem (2006) tarafından alana kazandırılan çalışmada öğretim üyelerinin büyük bir kısmının özellikle çok yazarlı araştırmalarda yazar ekleme konusunda etik ihlaller yapıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Yılmaz(2023)'ün çalışmasında araştırma kapsamına alınan akademik personelin yayınlarına haksız yazar olarak yazar ekleme yaptıkları bulgulanmıştır. Yılmaz(2023)'ün bulgusunu destekleyen bir başka bulgu ise Picciariello vd.(2023) tarafından alana kazandırılmıştır. Picciariello vd. (2023) tarafından araştırma kapsamına alınan cerrahların özellikle meslektaşlarına destek olmak için haksız yazarlık faaliyetinde buldukları bulgulanmıştır. Arda (2012) tarafından alana kazandırılan çalışmada özellikle genç araştırmacıların haksız yazarlık konusunda ciddi sorunlar yaşadığı bulgulanmıştır. Arda(2012), Yılmaz (2023) ve Picciariello vd.(2023) tarafından alana kazandırılan çalışmalar bu ölçek kapsamında ortaya konan olağan görme (1-7 nolu ifadeler) ve mecburiyet (8-13) alt faktörleriyle benzerlik göstermektedir. Yılmaz(2024) tarafından alana kazandırılan çalışmada ise Türkiye'deki yayın etik ihlallerine ilişkin çalışmalar 1993-2022 yılları arasında doküman analizi şeklinde incelenmiş olup, bulguların durumlarından birisi de etik ihlaller arasında haksız yazarlığın yer alması şeklindedir. Alanyazın incelendiğinde haksız yazarlığa ilişkin çalışmalarda kullanılan yöntemlerin nitel görüşme, odak grup görüşmesi, anket yöntemiyle belirleme, doküman incelemesi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında ise akademik personelin haksız yazarlık konusundaki tutumları ölçek geliştirme yoluyla belirlenmiştir. Bu durum da bu çalışmanın alanyazında yer alan diğer çalışmalardan farklı ve özgün yanını ortaya koymaktadır.

Öneriler:

1. Eğitim ve Farkındalık Programları: Haksız yazarlık davranışlarına karşı farkındalığı artırmak amacıyla akademisyenlere yönelik eğitim programları geliştirilebilir. Bu programların, özellikle mecburiyet boyutunu daha iyi anlamak ve önlemeye yönelik olması önerilmektedir. odaklanmalıdır.
2. Demografik Değişkenlere Duyarlı Politikalar: Çalışan yaş, mesleki kıdem ve akademik unvan gibi demografik değişkenlere duyarlı politikalar ve stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir.
3. Daha Fazla Araştırma: Yaş, mesleki kıdem ve akademik unvan gibi demografik değişkenlerin haksız yazarlık davranışları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak için daha fazla araştırmanın alanyazına kazandırılması önerilmektedir.

Bu araştırma kapsamında akademik personelin haksız yazarlığına ilişkin genel tutumunu ölçmek amaçlandığından dolayı çalışma kapsamına alınan örneklem grubundaki akademik personelin çalışma alanı incelemeye alınmamıştır. Çalışma alanları (sosyal bilimler, sağlık bilimleri, teknik bilimler, uygulamalı bilimler vb.) hatta bu alanların içerisinde spesifik olarak doğrudan bölümlere ilişkin araştırmaların alanyazına kazandırılması önerilmektedir.

Her araştırmada mevcut olduğu üzere bu araştırmada da çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. Aşağıda bu araştırmanın sınırlılıkları hakkında bilgi verilmektedir.

Örneklem Sınırlılıkları: Araştırmanın evreni İstanbul ilindeki kamu veya vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerden oluşsa da, örneklem gönüllü katılım esasına dayandığı için genellemelerde bulunma konusunda sınırlıdır. Elde edilen bulguların genel akademik popülasyona tam anlamıyla uygulanabilirliği, örneklemdeki gönüllü katılımcıların temsil ettiği kesimi aşmamaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında akademik personelin hangi alanda hizmet sunduğuna ilişkin bulguların yer almaması araştırmadaki bir diğer örneklem sınırlılığıdır.

Yaş ve Cinsiyet Dağılımı Sınırlılıkları: Araştırmada yer alan yaş ve cinsiyet dağılımları, örneklem içindeki katılımcıların genel nüfusu tam olarak temsil etmeyebilir. Bu durum, elde edilen bulguların genel popülasyona uygulanabilirliğini sınırlayabilir.

Anket Yöntemi Sınırlılıkları: Verilerin çevrimiçi anket yoluyla toplanması, internet erişimine sahip olmayan veya çevrimdışı olan potansiyel katılımcıları dışlayabilir. Bu durum, örnekleme çeşitlendirmekte ve genelleme yapma yeteneğini etkileyebilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aliukonis, V., Poškutė, M., & Gefenas, E. (2020). Perish or publish dilemma: challenges to responsible authorship. *Medicina*, 56(3), 123.
- American Psychological Association-APA, (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/>. Erişim Tarihi: 20.03.2020.
- Arda, B. (2012). Publication ethics from the perspective of PhD students of health sciences: a limited experience. *Science and Engineering Ethics*, 18, 213-222.
- Arık, R. S. (2019). Haksız yazarlık ve diğer etik ihlal türleri. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Ed.). *Bilim ve Araştırma Etiği* içinde (s. 109-120). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ., Demirkasımoğlu, N. ve Alkın, S. (2011). Türkiye'deki kamu üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin akademik etik ilkeleri benimseme ve bu ilkelere meslektaşlarının uyma düzeylerine ilişkin görüşleri. TÜBİTAK Projesi. Proje No: 109K594.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. Routledge.
- COPE Seminar 2021. Together shaping the future of publication ethics. Access: 20.12.2021. Available from: <https://publicationethics.org/events/cope-seminar-2021>
- Council of Science Editors. Authorship and Authorship Responsibilities. Access: 20.12.2021. Available from: <https://www.councilscienceeditors.org/resource-library/editorial-policies/white-paper-on-publication-ethics/2-2-authorship-and-authorship-responsibilities/>
- da Silva, J. A. T. ve Dobranszki, J. (2016). Multiple authorship in scientific manuscripts: Ethical challenges, ghost and guest/gift authorship, and the cultural/disciplinary perspective. *Science and Engineering Ethics*, 22(5), 1457-1472. <https://doi.org/10.1007/s11948-015-9716-3> PMID: 26507204.
- Elsevier Author Services, Gift authorship and ghost authorship. Access: 20.12.2021. Available from: <https://scientific-publishing.webshop.elsevier.com/publicationprocess/gift-authorship-ghost-authorship/>

- Erdem, R. (2006). Çok yazarlı bilimsel çalışmalarda yaşanan etik problemler. II. Uygulamalı Etik Kongresi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 18-20 Ekim 2006. Ankara.
- Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu-FSEK (1951). 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu. Resmi Gazete. Tarih: 13/12/1951, Sayı: 7981. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.5846.pdf>.
- Filiz, M., Karagöz, Y., & Karaşin, Y. (2023a) Depreme Maruz Kalan Bireylerin Psikolojik Etkilerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 236-250.
- Filiz, M., Karagöz, Y., & Karaşin, Y. (2023b). Sağlık Hizmetlerine Erişimin Seçmen Davranışı Üzerine Etkisinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 472-486.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, Vol. 18, 382-388
- Gökçay, B., & Arda, B. (2017). A Review of the Scientific Misconduct Inquiry Process, Ankara Chamber of Medicine, Turkey. *Science and engineering ethics*, 23, 1097-1112.
- Gureev VN, Lakizo IG, Mazov NA. Unethical Authorship in Scientific Publications (A Review of the Problem). *Sci. Tech. Inf. Proc.* 2019; 46, 219–232. <https://doi.org/10.3103/S0147688219040026>
- Haberal Can, İ. & Honca, M. (2023). Awareness of scientific publication ethics in higher education. *International Journal of Ethics Education*, 8(1), 67-84.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Essex: Pearson Education Limited,
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods*, 6(1), pp53-60
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (Güncellenmiş 3.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaşin, Y., & Karagöz, Y. (2023). Hekim Beyin Göçünü Etkileyen Faktörlerin Ölçek Geliştirme Yoluyla Belirlenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 26(4), 1083-1096.
- Karaşin, Y., Filiz, M., & Karagöz, Y. (2023a). Depreme Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 6(2), 548-561.
- Karaşin, Y., Karagöz, Y., & Aşçı, S. (2023b). Sağlık Çalışanları İçin Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 838-865.
- Köksal, M. F. (2020). Bilim dünyamızın kanayan yarısında yeni icatlar veya adı konulmamış yayın etiği ihlalleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 209-218.
- Küpeli S. Sağlık bilimlerinde araştırma ve yayın etiği. *Cukurova Medical Journal*. 2019;44:232-240. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumj/issue/42403/461293>
- Lissoni, F. ve Montobbio, F. (2015). Guest authors or ghost inventors? Inventorship and authorship attribution in academic science. *Evaluation Review*, 39(1), 19-45. doi:10.1177/0193841x13517234.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J. ve Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: the role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36(4), 611-637. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3604_06.
- Moots RJ, Wilson K, Silverman ED. Ghostbusting—Taking the sheet off the ghost Editorial/ReumatolClin. 2016;12(2):63–64.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Parasuraman, S. (2020). Undeserved Authorships Problems in Scholarly Publications. *Journal of Young Pharmacists*, 12(1), 1.
- Picciariello, A., Dezi, A., & Altomare, D. F. (2023). Undeserved authorship in surgical research: an underestimated bias with potential side effects on academic careers. *Updates in Surgery*, 75(7), 1807-1810.
- Ruacan, Ş. (2009). Araştırma ve yayın etiği. Türk Anatomi ve Klinik Anatomi Derneği. www.anatomiderneği.org/belge/yayinetigi.ppt. İndirme Tarihi: 12.10.2012.
- Schumacher, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling: SEM*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Türkiye Bilimler Akademisi-TÜBA (2002). Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları. Ankara: TÜBA Yayını.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu-TÜBİTAK (2018). TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği. Karar Tarihi: 07.11.2015. Karar No: 247 sayılı toplantı.
- Üniversitelerarası Kurul-ÜAK (2001). Etiğe aykırı davranışlar. İndirme Tarihi: 20.03.2003.
- Üniversitelerarası Kurul-ÜAK (2019). Üniversitelerarası Kurul Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi. Karar Tarihi: 19.12.2019. Karar No: 248 sayılı toplantı kararı.
- Yılmaz, K. (2012). Editörden: Etik dışı davranış olarak haksız yazarlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2). http://ebad-jesr.com/Vol2No1_Editorial.pdf.
- Yılmaz, K. (2024). Türkiye’de Yayınlanan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Konulu Makalelerin İncelenmesi (1993-2022). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 86-100.
- Yılmaz, K., (2023). Bilimsel araştırmalarda haksız yazarlık ile ilgili nitel bir araştırma. *İş Ahlakı Dergisi*, 16 (1), ss. 102-136).
- Yördem Y, Şeker H. Yayın Etiği İhlalleri ve Yazarlık Hakkı Sorunları. *Dicle Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulu Dicle Adalet Dergisi* 2018; 2:33-48 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duamydad/issue/39831/472219>
- Yükseköğretim Kurulu-YÖK (2014). Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri. Ankara: YÖK. <https://www.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/6/2015/01/etik-davran%C4%B1%C5%9F-ilkeleri.pdf> Erişim Tarihi: 25.02.2020.
- Yükseköğretim Kurulu-YÖK (2016a). Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Genel Kurul Kararları. Oturum Tarihi: 10.11.2016. Oturum No: 23. Karar No: 2016.23.497.
- Zauner H., Nogoy NA, Edmunds SC, Zhou H, Goodman L, Editorial: We need to talk about authorship, *GigaScience*, 2018; 7(12):1-4, <https://doi.org/10.1093/gigascience/giy122>

EKLER**Ek-1: Haksız Yazarlık Tutum Ölçeği**

Aşağıda yer alan ölçek 5'li likert (1:Kesinlikle Katılmıyorum,2: Katılmıyorum, 3: Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) şeklindedir. 5 alt boyut bulunmaktadır.

- 1- 1-7 nolu ifadeler olağan görme alt faktörünü,
- 2- 8-13 nolu ifadeler mecburiyet alt faktörünü,
- 3- 14-16 nolu ifadeler karşı çıkma alt faktörünü,
- 4- 17-19 nolu ifadeler cezai tutum alt faktörünü,
- 5- 20-22 nolu ifadeler algı alt faktörünü ifade etmektedir.

Çalışmadaki No	No	İfade	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
6	1	Daha fazla yayımlım çıksın diye yayımlarıma katkısı olmayanları ekleyebilirim.					
7	2	Daha fazla yayımlım çıksın diye başka yayımlara haksız yazar olarak eklenmeyi kabul edebilirim.					
5	3	Yayımlımın daha nitelikli bir dergide yayımlanması için katkısı olmayan birisini yazar olarak eklemekte sakınca görmüyorum.					
4	4	Yayımlımın daha hızlı kabul edilmesi için katkısı olmayan birisini yazar olarak ekleyebilirim.					
9	5	Akademik anlamda yükselmek için haksız yazarlığı kabul edebilirim.					
8	6	Haksız yazarlık akademik iş birliği şeklinde düşünülebilir.					
2	7	Sözümün geçtiği yerde ben de haksız yazar olarak yayımlara kendimi ekletebilirim.					
13	8	İdari olarak yükselmek için yayımlımda katkısı bulunmayan birisini yazar olarak eklemekte zorunda kalıyorum.					
14	9	Statü olarak yükselmek için yayımlımda katkısı bulunmayan birisini istemesem de yazar olarak eklemek zorunda kalıyorum.					
11	10	Haksız yazarlığa ses çıkarmam durumunda mobbinge uğrayacağımı düşünüyorum.					
15	11	Yayımlımın daha nitelikli bir dergide yayımlanması için katkısı olmayan birisini yazar olarak eklemek zorunda kalıyorum.					
12	12	Her ne kadar haksız yazarlığı uygun bir davranış olarak görmesem de bu durumu görmezden gelmeye çalışırım.					

Çalışmadaki No	No	İfade	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
10	13	İş kaygımdan dolayı haksız yazarlığa ses çıkarmam.					
22	14	Haksız yazarlık emek sömürsüdür.					
21	15	Haksız yazarlığın hırsızlıktan bir farkı yoktur.					
20	16	Haksız yazarlar akademinin kanayan yarasıdır.					
26	17	Haksız olarak kendisini yayına ekleyen kişi en ağır cezayı almalıdır.					
27	18	Haksız yazarı ekleyen kişi de en ağır şekilde cezalandırılmalıdır.					
28	19	Haksız yazarlık yoluyla akademik unvan alan kişinin unvanı elinden alınmalıdır.					
17	20	Akademik yükselmenin hızlı olması adına haksız yazarlık yapıldığını düşünüyorum.					
16	21	Akademi camiasında idari amirler unvanlarını kullanarak kendilerini yayınlara eklettiğini düşünüyorum.					
18	22	Haksız yazarlık sadece Türkiye’de değil tüm dünyada yaygın bir durumdur.					

Ölçeğin Uygulanma Yönergesi

Ölçek 5’li likert esas alınarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe haksız yazarlığa karşı çıkıldığının ve tutumun katı olduğunu göstermektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek başka çalışmalar için başka yazarlar tarafından bu çalışma referans gösterilerek kullanılabilir.

Alt Boyutlar

Olağan Görme: Haksız yazarlığın akademi dünyasında olmasının doğal bir süreç olduğunu ve bunun kabul edildiğini ifade etmektedir.

Mecburiyet: Haksız yazarlığa mecbur kalınmasından dolayı yapıldığını ifade eden boyuttur. Akademideki çarpıklıklardan dolayı kişinin haksız yazarlığa göz yummasını ifade etmektedir.

Karşı Çıkma: Haksız yazarlık tutumlarına karşı olduğunu ifade eden ifadelerin toplandığı faktördür. Birey, haksız yazarlığı reddetmekte ve karşı olduğunu ifade etmektedir.

Cezai Tutum: Haksız yazarlığın şiddetle cezalandırılması ve ciddi suç olarak yaklaşılmasını ifade etmektedir.

Algı: Akademi dünyasında haksız yazarlığa ilişkin genel algının ne yönde olduğunu ifade eden alt faktördür.

The Impact of ChatGPT on Vocabulary Learning in L3 German Class

ChatGPT'nin Üçüncü Dil olarak Almanca Dersinde Kelime Öğrenimine Etkisi

Muhammet Yaşar YÜZLÜ

ABSTRACT

Although technology is an established issue in applied linguistics, integrating chatbots, particularly ChatGPT into language learning, especially third-language (L3) learning, is a novel and mystic issue. To demystify this integration, the current study explores the role of ChatGPT in enhancing vocabulary learning, which makes up the skeleton of language, in L3 German class since multilingualism is becoming a norm nowadays. The participants of this exploratory qualitative case study, who are A1-level German learners, are three university students. They read and analyse five different ChatGPT-created texts and adapt the topic of texts to themselves via ChatGPT in which they are supposed to incorporate theme-related keywords throughout five weeks. Data is gathered through semi-structured interviews, vocabulary tests, and reflective journals. Grounded theory was conducted to analyse the data. The findings provide insights into the participants' academic achievement through cognitive and affective dimensions. Pedagogical implications are discussed.

Keywords: ChatGPT, Vocabulary learning, L3 German, University students

ÖZ

Teknoloji, uygulamalı dilbilim alanında yerleşik bir konu olmasına rağmen, sohbet robotlarının, özellikle ChatGPT'nin dil öğrenimine, bilhassa üçüncü dil (L3) öğrenimine dahil edilmesi yeni ve gizemli bir konudur. Bu ilişkiyi aydınlatmak amacıyla, mevcut çalışma ChatGPT'nin L3 Almanca dersinde dilin temel yapı taşı olan kelime öğrenimini geliştirmedeki rolünü araştırmaktadır çünkü çok dillilik günümüzde bir norm haline gelmektedir. Bu keşfedici nitel durum çalışmasının katılımcıları, A1 seviyesinde Almanca öğrenen üç üniversite öğrencisidir. Katılımcılar, beş hafta boyunca ChatGPT tarafından oluşturulmuş beş farklı metni okur ve analiz eder, ardından tema ile ilintili anahtar kelimeleri dahil ettikleri metinlerin konusunu ChatGPT aracılığıyla kendilerine uyarlarlar. Veri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, kelime bilgisi testleri ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Verileri analiz etmek için gömülü teori kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların akademik başarılarına dair bilişsel ve duyuşsal boyutlar aracılığıyla içgörüler sunmaktadır. Pedagojik çıkarımlar irdelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: ChatGPT, Kelime öğrenimi, Üçüncü dil olarak Almanca, Üniversite öğrencileri

Yüzlü M.Y., (2024). The impact of ChatGPT on vocabulary learning in L3 German class. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 339-348. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1417301>

Muhammet Yaşar YÜZLÜ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-5377-7329

Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Zonguldak, Türkiye
myuzlu@hotmail.com

Received/Geliş Tarihi : 09.01.2024

Accepted/Kabul Tarihi : 08.07.2024



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

INTRODUCTION

The pervasive influence of Artificial Intelligence (AI) has indelibly permeated myriad facets of human existence, profoundly reshaping paradigms across diverse domains, notably exemplified by its profound imprint on the educational landscape (Gocen & Aydemir, 2021). The integration of AI within the educational milieu appears to epitomize the trajectory of educational evolution (Hwang et al., 2020). Correspondingly, scholarly inquiry probing the intricate interplay between AI and the pedagogical realm, particularly in language acquisition and instruction, has experienced a discernible surge over the past quadrennial interval (Crosthwaite & Baisa, 2023).

In contradistinction to their conventional antecedents, specifically rule-based chatbots predicated upon predefined protocols extrapolated from external knowledge reservoirs, the focal point of research has also extended to AI-powered chatbots. These cutting-edge iterations of chatbots possess an inherent trait, namely their capacity to engage users cogently through natural linguistic exchanges (Ashfaque et al., 2020), integrate knowledge from previous interactions (Jiang et al., 2022), offer thorough instructional support (Huang et al., 2022), develop individualised learning programs (Smutny & Schreiberova, 2020), and provide immediate feedback (Lee et al., 2020). It is worth acknowledging that these attributes bestow upon them the potential to function as valuable assistants in language learning pursuits (Fryer et al., 2019).

An example of such avant-garde AI-powered chatbots is ChatGPT, which made its inaugural debut in November 2022. Subsequently, ChatGPT 3.5 was unveiled in beta format via *chat.openai.com* and is accessible following registration of a cost-free account. Moreover, a premium variant of ChatGPT, designated as ChatGPT-4, was unveiled in March 2023. Scholarly examinations about chatbot-facilitated learning are characterised by scrutinising various chatbot attributes, evaluations concerning their appropriateness, and typologies of learning activities in which they are harnessed (Lee et al., 2020). Nonetheless, these investigations predominantly emanate from the United States and primarily encompass in-class applications limited to single sessions in addition to following quantitative research design with a particular focus on English as a foreign or second language except one studying Chinese as a second language (Huang et al., 2022). These studies delving into the amalgamation of chatbots into language learning and instruction have delineated favourable outcomes vis-à-vis students' grammatical knowledge (Kim et al., 2019), listening skills (Kim, 2018b), and writing skills (Godwin-Jones, 2022; Lin & Chang, 2020), while their contributory role in augmenting vocabulary knowledge remains a topic of equivocation (Jia et al., 2012; Kim, 2018a). To elucidate the intricate interplay between vocabulary enhancement and the deployment of an AI-powered chatbot, this study aims to reveal the role(s) of ChatGPT in a unique research context, i.e., German as a Foreign Language and an equivocal research area, i.e., vocabulary enhancement through a qualitative analysis in which ChatGPT was employed for a longer term as an out-of-class activity. Thus, this study

also aligns with Fu et al.'s (2022) call for longitudinal studies focusing on the link between a technology-oriented pedagogical intervention and any kind of language learning outcome by moving away from experimental research paradigm yielding contradictory findings due to the lack of methodological rigour, i.e., random selection and assignment of participants (Ballance, 2024) and opting for complexity-oriented perspectives (Marek & Wu, 2014).

LITERATURE REVIEW

Chatbots, ChatGPT, and Foreign Language Skills

The historical application of chatbots within educational contexts traces its origins to the early 1970s (Kim et al., 2022). Concurrently, their utilisation spanned various educational disciplines, with a substantial focus on foreign language education (Zhang et al., 2023). However, a paradigm shift has ensued with the introduction of AI-powered chatbots, transcending the conventional rule-based precursors. This evolution stems from their conspicuous merits, notably encompassing the provision of linguistic input (Huang et al., 2022), the elicitation of learner interest (Kohnke, 2023a), and the concomitant advancement of holistic learner development (Kohnke, 2022).

Furthermore, these entities afford learners the flexibility to cultivate their linguistic proficiencies ubiquitously, thus ensuring immediate aid by means of skill-adjusted levels, individually tailored learning resources, and bespoke learning trajectories (Kuhail et al., 2023). Consequently, AI-powered chatbots engender a pivotal role in orchestrating an authentic and interactive milieu for language acquisition (Chiu et al., 2023), as they offer linguistic expressions, queries, and lexicon, which human interlocutors might be deficient in (Huang et al., 2022). Moreover, these advanced chatbots proficiently execute formative assessments, coupled with instantaneous feedback provisioning (Kuhail et al., 2023), components that are instrumental to the efficacious acquisition of language.

Prior studies, extensively focused on English as a foreign or secondary language, have unearthed the propensity of AI-powered chatbots to engage learners, fuel their perseverance (Kohnke, 2023b), and augment their scholastic achievements (Wang et al., 2017) in grammar (Kim et al., 2019), listening (Kim, 2018b), and writing (Godwin-Jones, 2022; Lin & Chang, 2020). Nonetheless, the pedagogical effectiveness of vocabulary acquisition via chatbot-mediated means remains ambivalent (Jia et al., 2012; Kim, 2018a), while endeavours directed at honing speaking skills have yielded suboptimal outcomes. Notably, Haristiani (2019) claims that chatbots, Cleverbot primarily, necessitate a configuration facilitating vocal interaction to ameliorate spoken proficiency. In a parallel vein, Çakmak's investigation (2022) into the interplay between chatbot-human interaction, specifically with Replika, and L2 speaking performance underscores negative perceptions and attitudes toward the chatbot interaction.

Unveiled in November 2022, ChatGPT, standing as a foremost AI-powered chatbot, holds promise to transcend the aforementioned pedagogical attributes by engaging in intricate

conversational interchanges with users. Liu and Ma (2024), by way of illustration, underscore ChatGPT's potential as a potent linguistic pedagogical instrument that learners of English as a foreign language should harness to cultivate creativity and productivity. Similarly, Bin-Hady et al. (2023) adopt a global perspective in their approach toward ChatGPT's integration within English learning, positing that this integration heightens learners' linguistic aptitude, scaffolds the learning trajectory, and dispenses timely feedback regarding learning accomplishments and linguistic utility.

However, Fryer et al. (2019) proffer the concept of the "novelty effect," denoting the initial novelty of AI-powered chatbots as a plausible explanation for transient learner engagement and ephemeral performance enhancements. This effect, however, tends to recede as learners familiarise themselves with the AI-powered chatbot, i.e., ChatGPT as in this study which lasted five weeks to overcome this effect.

Theoretical Framework

Flow theory, introduced by Csikszentmihalyi (1975), delineates a cognitive state experienced during intricate undertakings within a comfort zone between anxiety and ennui states. This state emerges when the challenge presented is neither overly arduous to cause frustration nor excessively facile to evoke tedium. Central to this phenomenon is diminished self-awareness, as elucidated by Csikszentmihalyi (1988), coupled with a gratifying sensation stemming from a perceived sense of control and affirmative advancement, as Marr (2001) posited. This engrossing mental state materialises when learners engage in deliberately chosen activities and harbour a fervent interest in a premise congruent with Abbott's (2000) viewpoint. Notably, this also aligns with Krashen's (1982) Forgetting Principle, wherein optimal language input is so captivating and pertinent that the learner may even momentarily disregard its foreign linguistic nature.

Within this framework, the theory of flow advances the notion of a symbiotic interplay between contextual elements and individual attributes that collectively impact learners' psychological disposition (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), thus exerting a parallel influence on their performance in acquiring foreign languages. The elements of flow include alignment with learners' proficiency levels, learners' agency in task control, task allure, assigned time period, the immediacy of feedback, an autotelic experience, and the learners' language aptitude (Csikszentmihalyi, 1990) coalesce to engender a psychological milieu characterised by enjoyment, engagement, lack of self-consciousness, and focus, as expounded by Egbert (2004).

Given the confluence of these task attributes with the functional capabilities of ChatGPT, such as text complexity modulation, learner-controlled text interaction, and provision of real-time feedback in diverse settings, the theoretical underpinnings of flow find resonance in the present study. This alignment is further substantiated through the operationalisation of Zhang et al.'s (2023) RAISE model, which espouses the facets of Repetitiveness, Authenticity, Interactivity, Student-centredness, and Enjoyment in the context of effective chatbot-facilitated learn-

ing. With this theoretical insight, this exploratory study aims to investigate the role(s) of ChatGPT integration as an out-of-class tool in fostering L3 German learners' vocabulary knowledge at a state university with the following research question:

How does ChatGPT affect L3 German learners' vocabulary knowledge?

METHODOLOGY

Research Design

An exploratory qualitative case study methodology, as delineated by Fraenkel, Wallen, and Hyun (2012), was employed in this research to scrutinise a select cohort of students pursuing the acquisition of L3 German in a university in Türkiye. The primary objective of this inquiry was to assess the efficacy of deploying ChatGPT as an instructional tool to enhance these students' lexical competence.

Participants

The research initially comprised a cohort of five individuals pursuing the study of L3 German within the context of a state university in Türkiye during the spring term of 2023. This group consisted of one male and four female participants. However, it is noteworthy that two of these individuals, both females, encountered difficulties in task execution and expressed a desire to discontinue their involvement. Consequently, the study proceeded with three remaining participants: one male and two females. These participants, aged between 20 and 22 years, are native Turkish speakers and possess a curriculum-mandated English proficiency at the B1 level, while their proficiency in German adheres to the A1 level as per the university curriculum. Their exposure to the German language amounts to approximately one and a half years, with a cumulative instructional duration of 90 hours.

It is pertinent to mention that the selection process for the study participants involved an invitation extended to highly motivated individuals keen on advancing their German language proficiency and augmenting their vocabulary knowledge. This entailed including three high-achieving students whose academic performance consistently achieved an average score of no less than 90 out of 100. Consequently, the selection approach adopted adhered to a non-probability purposive sampling method, underpinned by a criterion sampling strategy, as explicated by Onwuegbuzie and Leech (2005), which was employed in recruiting participants for this study.

Data Collection

Semi-structured interviews were conducted both prior to and subsequent to the integration of ChatGPT, serving as the primary data collection method for this study. The initial interview encompassed topics related to the participants' background in German language acquisition, their self-perception, motivations for learning German, and their attitudes and cognitions pertaining to vocabulary acquisition. In contrast, the subsequent interview centred on the potential alterations in their self-perception and motivations for learning German, as well as the impact, if any, of ChatGPT integration on their vo-

cabulary proficiency. Notably, each participant engaged with ChatGPT as an extracurricular tool for a period of five weeks, wherein they adapted the content to their individual preferences by employing the target vocabulary words following their analysis of the weekly thematic material. In the ensuing week, they orally presented their ChatGPT-assisted texts, comprising approximately 80 to 100 words, and engaged in reciprocal questioning with their peers.

To ensure the participants' comfort and facilitate effective communication, the interviews were conducted in their native language, i.e., Turkish. Each interview session lasted between 35 and 45 minutes and was audio-recorded with the explicit consent of the participants. Additionally, the students were requested to maintain reflective journals, comprising five weekly entries in Turkish. Importantly, they received no specific directives or guidelines regarding the content or structure of these reflections to mitigate potential biases and uphold the integrity of qualitative research.

A pre-test was administered to gauge the participants' baseline knowledge of the target vocabulary items before any interventions. This pre-test consisted of a written list encompassing 30 words, comprising 25 designated target words and five non-target words. Students were instructed to provide the Turkish or English equivalents of any words they already knew or to mark 'NK' (Not Known) if they were unfamiliar with a word. Significantly, none of the participants were familiar with any of the target words.

The stimulus for ChatGPT-facilitated learning consisted of five distinct passages, each centred on a different thematic subject, incorporating 120 to 175 words. Notably, each passage incorporated five predetermined target words (an illustrative example can be found in the Appendix). A post-test was administered to assess the retention of target vocabulary words following the intervention wherein students provided the Turkish or English counterparts of the target words.

Procedure

After ethics committee approval had been received (Approval Number: 297826), the initial interview and pre-test were administered in a face-to-face setting within the university's language classroom. Participants were allotted a 15-minute window to complete the pre-test during this assessment. However, due to an earthquake in Türkiye, subsequent classes were conducted via the Zoom platform. The instructor, who also served as the researcher in applied linguistics, possessed prior teaching experience with the involved students. Target words were selected from the Goethe Institute's resources (available at A1_SD1_Wortliste_02.indd (goethe.de). The rationale behind this choice was the thematic categorisation of words corresponding to proficiency levels, aligning with the research objectives.

Notably, the pre-test results affirmed that none of the students were familiar with any of the designated target words. In the following week, the students were introduced to ChatGPT, a tool hitherto unfamiliar to them. Comprehensive and continu-

ous guidance was provided on creating an account and engaging with the platform effectively. Subsequently, the researcher determined the thematic content based on the students' expressed interests and their desire to cultivate vocabulary knowledge in specific domains (refer to Table 1 for a breakdown of themes and associated target words).

Conforming to the predefined thematic frameworks, the researcher employed ChatGPT to generate textual materials incorporating the target words, with minor grammatical adjustments made to enhance readability. During the initial week of the intervention, the students explored the thematic domain of "Essen und Trinken" (Food and Drinks). After collectively reading and analysing the text, each student independently addressed comprehension questions and subsequently personalised the topic by discussing their regional culinary traditions, preferences, and dietary habits, employing the set of five target words. These self-generated texts were forwarded to the teacher for evaluation and feedback. Additionally, the students maintained reflective journals detailing their thoughts and emotions after each week. A similar procedure was replicated for the subsequent themes spanning five weeks. It is worth noting that while all students interacted with ChatGPT during the first week, their engagement with the tool progressively intensified from the second week onward. Table 1 provides an overview of the themes and associated target words for each week.

Table 1: Themes and Target Words

Week	Theme	Target Words
1	Essen und Trinken	Die Birne - Der Durst - Das Hahnchen - lecker - Das Fleisch
2	Einkaufen	verkaufen - bestellen - brauchen - Das Gemüse - Die Kleidung
3	Reisen	Die sehenswürdigkeiten besichtigen - zufrieden - wandern - Das Gepäck
4	Erziehung	Auskunft - Das Ergebnis - Der Fehler - Die Prüfung - Das Studium
5	Klima & Wetter	Der Herbst - scheinen - schneien - regen - kalt

Longer interactions between students replacing monologues reflected this increasing engagement. Table 2 showcases the enactment of Zhang et al.'s (2023) RAISE model in this research.

A critical juncture was reached upon the culmination of the comprehensive five-week intervention, during which the students delved into the intricacies of the five designated themes. At this point, the participants underwent a post-test evaluation, encompassing an assessment of their grasp of the target vocabulary words. Additionally, the researcher conducted a second interview with each student, facilitating a deeper exploration of their evolving perspectives and experiences stemming from the intervention.

Table 2: The Enactment of RAISE Model

Repetitiveness	Authenticity	Interactivity	Student-Centredness	Enjoyment
Continuous guidance about how to use ChatGPT	ChatGPT-created sample texts with target words.	Dialogues with ChatGPT while producing personalized texts	Selecting the topics to be covered	Effortless and easy text-production.
Weekly review of the themes covered	Adapting the sample text to oneself	Dialogues with the teacher before the class Dialogues with the peers in the class.	Student-student interaction in the class.	Immediate feedback Longer interactions in the class.

Data Analysis

The process of analysis in this study followed the principles of constant comparative analysis, as outlined by Glaser and Strauss (1967), to elucidate the emerging themes from both the pre-intervention and post-intervention datasets. Qualitative coding procedures, encompassing open coding, axial coding, and selective coding, were judiciously employed through a series of meticulously orchestrated steps:

- Verbatim transcription of the recorded data was conducted, with meticulous attention to detail, including rectification of any transcription inaccuracies identified through corrective listening.
- Data analysis was executed using MAXQDA, with the initial phase involving open coding. This iterative process entailed a repetitive cycle of comprehensive data scrutiny, followed by necessary adjustments to the coding scheme as the analysis advanced.
- Once it was ascertained that the codes had attained a level of saturation sufficient to cover the entire dataset, categories and themes were systematically generated to encapsulate the emergent patterns and insights.

Moreover, a rigorous peer review process was integrated into the data analysis to mitigate the potential impact of researcher bias. A departmental colleague, well-versed in qualitative data analysis techniques, actively participated in the analysis process, contributing to intercoder reliability assessments.

Subsequently, broader categories were refined to best encapsulate the conceptual underpinnings of the data, taking into account selected segments. Conceptual selective analysis within the framework of selective coding was executed, involving the construction of a table to facilitate the juxtaposition of selected categories from the first interview (pre-ChatGPT introduction) and reflective journals generated during the intervention, with those emerging from the second interview (post-ChatGPT utilization). This methodological approach ensured a comprehensive examination of the evolving themes and insights.

To enhance the trustworthiness of the study, four criteria suggested by Lincoln and Guba (1985) were rigorously addressed:

- Credibility:** This criterion was upheld through data triangulation, intercoder reliability assessments, and mem-

ber-checking, fostering confidence in the veracity of the findings.

- Transferability:** Thick descriptions were employed to enhance the applicability of the findings in diverse settings.
- Dependability:** An inquiry audit was conducted to ensure the consistency and replicability of the findings.
- Confirmability:** Data triangulation was once again employed to affirm the neutrality of the findings, safeguarding them against undue researcher bias or influence.

Despite the small sample size, it is noteworthy that it can be adequate to attain data saturation (Cresswell, 2013). Whereas the employment of larger sample sizes entails the endeavour to imbue data with a semblance of 'objectivity,' small sample sizes afford the opportunity for a more profound explication of participants' data. This is owing to the potential concealment of nuanced significances beneath the overt meaning, necessitating a meticulous revelation (Charmaz, 2011). In other words, in qualitative research, prioritizing depth over breadth emerges as a paramount consideration.

Furthermore, the study's transferability was bolstered by its multiple-case design, following the principles advocated by Stake (2013). Each of the three individual cases contributed to the generation of conclusions, illuminating the findings in the context of both commonalities and distinctions, as outlined by Fraenkel, Wallen, and Hyun (2012).

FINDINGS

The ensuing findings are delineated across the subsequent instances. Comprehensive data emanates from semi-structured interviews, vocabulary assessments, and reflective journals, thereby affording a comprehensive insight into each student's transformation pertaining to the acquisition of the L3 German lexicon through integration with ChatGPT. In this context, 'Int' signifies semi-structured interviews, encompassing 'Pre-Int' for interviews conducted before ChatGPT integration and 'Post-Int' for those conducted after integration. The designation 'VT' is representative of vocabulary tests, with 'VT1' denoting the pre-ChatGPT assessment and 'VT2' connoting the post-ChatGPT evaluation. Furthermore, data gleaned from the reflective journals maintained by L3 German students is annotated as 'RJ.'

Azra

Azra, a sophomore student at a state university, has been engaged in English language acquisition since her primary school years. Her immersion into the realm of German commenced just one year ago, coinciding with the inception of her university studies. Throughout her academic journey, she has consistently ranked within the top echelons of her cohort, consistently securing prominent positions in both mid-term and final examinations.

Subsequently, Azra received an invitation to partake in this research. She displayed a notable enthusiasm for acquainting herself with the intricate procedural intricacies incumbent upon her participation and offered her informed consent for her involvement in the study. During the preliminary interview preceding the commencement of the research intervention, Azra self-identified as a committed and dedicated language learner. However, she did articulate some reservations, which are delineated as follows:

'Although I have been learning German for one and a half years, I have made more progress than I did in English. I can understand what I read, and I can speak German. It is a great feeling. However, I need to improve my vocabulary knowledge. I study hard, but I do have limited vocabulary knowledge.' (Pre-Int)

Her reservations stemmed from what she perceived as inefficient approaches to the acquisition of German vocabulary, as she articulated:

'Although I use online dictionaries and keep a vocabulary list regularly, I cannot get involved in studying vocabulary items, thus failing to develop my vocabulary knowledge. I have difficulty in remembering the words I have learnt. I repeat the words and their meanings sometimes. After a while, it gets boring.' (Pre-Int)

There is evidence that she utilises the paper-pen method to improve her vocabulary knowledge and finds it boring. In addition, she regarded this method as time-consuming by stating: 'I spent hours on learning these words. However, I cannot know how to use them even if I remember their meanings.' (Pre-Int). In the pre-intervention vocabulary test (VT1), she exhibited the ability to provide the Turkish equivalents of the two given words. Commencing from the very first week, she began to express a growing fascination with ChatGPT, describing it as an engaging and time-efficient tool, as she recorded in her reflective journal:

'Previously, I had difficulty in adapting the themes we had covered to myself. Besides, I used to end up having hesitations about the grammatical structures. ChatGPT is so amazing and I enjoyed its assistance. It also saved me hours which I used to waste drafting the topic.' (RJ).

Furthermore, she initiated a genuine appreciation for the sense of agency and prompt feedback afforded by ChatGPT, leading her to engage in ongoing dialogues as the weeks unfolded actively:

'Now, I go beyond one-off dialogue providing me with the text including the key words. I play with the words. I ask some fur-

ther questions till I get the most suitable one for me. I enjoy this so much that I sometimes do not even notice how fast time flew by' (RJ).

As her immersion in ChatGPT deepened and familiarity grew, the sense of enjoyment and engagement appeared to evolve into an autotelic experience. This sentiment was eloquently conveyed during her second interview, conducted after the conclusion of the intervention:

'I am happy that I have had a chance to go beyond classical language learning methods. I could also go beyond doing homework. ChatGPT not only provided me with the text fast and easily but also enabled me to enjoy language learning. So, I wanted to be in interaction continuously since I did not feel like doing homework but playing with the words. It has been so amusing for me. It also helped me to learn how to enjoy freedom.' (Post-Int).

In the second vocabulary test (VT2), she demonstrated remarkable proficiency by successfully providing equivalents for all target words, with an 80% accuracy rate in Turkish and a 20% accuracy rate in English. This notable achievement, combined with her autotelic experience, prompted her to re-evaluate and reframe her language learning objectives and patterns of language utilisation in the following manner:

'With ChatGPT, I have noticed that my focus should be on meaningful interaction not memorising the structures and words, which might end up not remembering the structures or words. However, enjoying the process might end up forgetting the time you spent on language learning but remembering the structures and words' (Post-Int).

This observation further underscores the convergence between ChatGPT and Krashen's (1982) Forgetting Principle.

Serdar

Being a sophomore student at a state university, Serdar has been learning English since primary school and has been learning German for one and a half years since he started his university education. He has been an active student in German classes and has got high marks in the mid-term and final examinations.

When he received an invitation to partake in this research, he wanted to complete all the procedural steps and learn his responsibilities. He also gave his consent for this study. In the first interview before the intervention, Serdar defined himself as a developing German speaker. In addition to his joy, he expressed his anxieties before the intervention as follows:

'My German is good and I have been improving it grammatically and orally. Yet, I am a bit worried about my limited vocabulary knowledge because I tend to use the same basic words. Will I be able to expand my vocabulary knowledge? If so, how much? At least, I must know as many words as I do in English. I plan to go to Germany. I should memorise daily language words and I should be able to use them efficiently. As of now, I cannot.' (Pre-Int)

His pre-intervention vocabulary test (VT1) results were in line with his anxieties since he could write only one word's Turkish equivalent. Uninteresting and disengaging methods of German vocabulary building seem to lie behind his concern: *'I note down keywords and sometimes practise synonyms and antonyms by using online dictionaries. But I get bored easily and tend to stop studying. So, I think I forget them some while after.'* (Pre-Int).

Having started to interact with ChatGPT, he expressed his engagement and enjoyment in his reflective journal: *'I thought it would be like an online dictionary. ChatGPT is something different. I have fun while interacting with it and I do not get bored. Rather, I want to do more. (RJ). He also expressed his autotelic experience: 'First, I aimed to do homework in the best way possible. But now, I interact with ChatGPT as I want to do so. Interacting with ChatGPT is like interacting with a kind friend who knows Turkish, English, and German.'* (RJ). Having control and being able to adapt to the proficiency level seem to encourage him to spend more time on vocabulary learning: *'When I discovered that ChatGPT was there to guide me in a fast and suitable way, I started to ask ChatGPT to translate the text into Turkish or English so that I could better understand the text or vice versa. Also, I asked ChatGPT to simplify the language. It performed it instantly. It was great.'* (Post-Int).

In line with this agency, he emphasised that he wanted to interact with ChatGPT any time: *'From the second week on, ChatGPT became my friend and teacher who I wanted to interact with'* (Post-Int). He also added that authenticity was another engaging aspect: *'As a person, I would like to express my own characteristics and my own culture. ChatGPT helped me to personalise texts and produce texts reflecting me literally.'* (Post-Int). Furthermore, in the second vocabulary assessment (VT2), he exhibited an exceptional level of competence by effectively providing synonymous expressions for all designated terms. His performance yielded a commendable accuracy rate of 76% in Turkish, while in the domain of English, his accuracy rate stood at 24%.

Mina

Mina is a sophomore at a state university and has been learning English since primary school and has been learning German for one and a half years since her admission into university. After being invited to take part in the research, she was eager to complete all the procedural steps and gave her consent for the study. In the first interview before the intervention, Mina defined herself as a competent German learner despite her concerns about her vocabulary knowledge:

'I am competent at German in terms of reading comprehension, listening, and speaking. Also, I get high scores in mid-term and final exams. However, I feel my vocabulary knowledge is not enough. It makes me feel nervous. I listen to music and go over the words we have covered in the lessons. Yet, all I can do is to be able to remember some of these words when I hear or read them. My vocabulary knowledge is not as good as my grammar knowledge and other skills. I must definitely solve this problem.' (Pre-Int)

Her concern seems to stem from uninteresting vocabulary exercises and lack of time to practise them, as indicated in this quote:

'Finding a word's definition exercise in the dictionary and then reading it in a sentence is not enough. Being unable to use it for yourself is troublesome without any guidance. Additionally, there is not much time to use them in different places.' (Pre-Int)

Beyond this struggle, she thinks that foreign language learning should be effortless and easy as in the first language by expressing: *'We have not spent so much effort to learn grammar or vocabulary in Turkish. That should be the case for German, too.'* (Pre-Int). Once she started to interact with ChatGPT, enjoyment and engagement began to replace her concerns, as she indicated in her reflective journal: *"From the first week on, I started to talk to a thoughtful language guide. I enjoyed every second and did not even notice that our conversation lasted for hours."* (RJ). In the following weeks, she began to enjoy intrinsic rewards: *'Doing homework turned into doing a hobby. My roommates asked me to stop studying. But it was not like studying, but giving yourself a gift.'* (RJ). She revealed that the most significant insight she gained in this research was the continuous interaction with ChatGPT without time and place constraints, as she stated in her second interview:

'German learning is now not limited to class hours. I can go online and practise the dialogue with ChatGPT anytime. Thanks to these continuous dialogues, I can learn the words faster and more easily. Also, I can learn further words related to the topic while adapting the text to me.' (Post-Int)

By highlighting the role of control over the task, immediate feedback and the capability to customise the proficiency level of the text, she enjoyed complete concentration on the task, leading to autotelic experience by stating:

'My active role in designing and shaping the text enabled me to be more engaged in the task. It was like being the director of your movie. Immediate responses of ChatGPT kept me on track and it was fun to be able to simplify the complex parts or delete unrelated parts. Actually, all these made me love this process so much that I did not limit myself to a particular period of time' (Post-Int).

She also added that the sample texts and her own texts were not cognitively overloaded by expressing:

'In the previous terms, the texts we read had some unrelated and boring issues or there were some parts grammatically more challenging. But, these sample texts were a perfect fit for us. I benefitted a lot. So, I could produce texts that really reflect me in terms of meaning and grammar.' (Post-Int)

Additionally, in the second vocabulary test (VT2), she exhibited exceptional linguistic aptitude by adeptly presenting corresponding counterparts for all designated words, achieving a proficiency rate of 72% in Turkish and 28% in English.

DISCUSSION

This research aimed to investigate the influence of ChatGPT on the vocabulary acquisition of L3 German learners. Beyond attaining commendable vocabulary proficiency, the outcomes have unveiled emergent thematic strands of both cognitive and affective dimensions. Specifically, these encompass cognitive facets such as *information crystallisation, heightened focus, augmented engagement, and deep learning* alongside affective aspects including *enjoyment, agency, intrinsic motivation, and enthusiasm* for in-class discourse.

Evidently, ChatGPT played a pivotal role in fostering students' lexical development. In this regard, this investigation aligns itself with the research of Wang et al. (2017), as it provides empirical substantiation for the affirmative impact of ChatGPT on vocabulary acquisition. The remarkable proficiency exhibited by students in generating the L3 German lexicon corroborates the quantitative findings of Kim (2018a), thus attesting to the beneficial effects of chatbots on English vocabulary acquisition. Kim's study holds significance due to its methodological rigour, characterised by random student selection and allocation, both acknowledged cornerstones in experimental research, as underscored by Ballance (2024).

To ensure this substantial achievement, it is imperative to acknowledge the cognitive and affective affordances offered by ChatGPT. ChatGPT succeeded in sustaining engagement and enjoyment by providing concise information tailored to the students' aptitude, aligning with the argument put forth by Kuhail et al. (2023). This, in turn, facilitated a deeper level of focus and learning among all students. In essence, the mutual interplay between ChatGPT's affordances, encompassing task allure, prompt feedback, learner-driven text interaction, and content tailored to individual proficiency levels, in conjunction with students' agency in enhancing vocabulary knowledge, profoundly influenced their psychological disposition, mirroring the assertions of Seligman and Csikszentmihlyi (2000). This synergy culminated in a sense of enjoyment, engagement, self-unconsciousness, and unwavering focus, as expounded upon by Egbert (2004).

Furthermore, students reaped the benefits of an authentic and interactive milieu, akin to the emphasis by Chiu et al. (2023), which ignited intrinsic motivation and enthusiasm for in-class dialogues. Formative assessments and immediate feedback (Kuhail et al., 2023) further empowered students' agency, allowing them to experience autotelic moments (Csikszentmihalyi, 1990). In this context, students could garner a more profound comprehension of linguistic nuances through their interaction with ChatGPT compared to their self-directed efforts, primarily reliant on online dictionaries devoid of real-time feedback—a potentially disengaging endeavour, in alignment with Crosthwaite and Baisa (2023).

In accordance with Krashen's (1982) Forgetting Principle, ChatGPT facilitated the intersection of agency and autotelic experiences by providing students with optimal and captivating language input, synonymous with information crystallisation. In essence, the authenticity and interactivity underpinning

ChatGPT's interface placed students at the epicenter of their learning experience, thus allowing them to derive genuine pleasure from the process.

In sum, this investigation underscores the affirmative influence of ChatGPT on vocabulary acquisition in a distinct linguistic domain, namely German, within a unique educational context, i.e., Türkiye. The study adopts a qualitative approach and elucidates the cognitive and affective affordances through the lens of flow theory, thus contributing valuable insights into the realm of language acquisition.

CONCLUSION

The present study significantly contributes to the growing body of evidence affirming the constructive role of ChatGPT in augmenting vocabulary proficiency. This augmentation is primarily attributable to the enhanced levels of control, agency, engagement, and enjoyment engendered by ChatGPT, all of which align harmoniously with the tenets of flow theory. By allowing students to partake in autotelic experiences, providing instantaneous feedback, and presenting them with engaging and stimulating texts, ChatGPT emerges as a pedagogical tool that transcends the mere expansion of vocabulary knowledge. Rather, it holds the potential to nurture holistic development and foster learner autonomy. Consequently, this study contributes substantively to the extant literature positing that ChatGPT catalyzes student engagement in the multifaceted language acquisition process.

Furthermore, this study holds profound implications for policymakers, educators, and instructors. It underscores the imperative of introducing students to the realm of ChatGPT, as the first-hand experience reported here led to a transformation in the students' perception of foreign language acquisition and utilisation. Importantly, this study suggests that educators should be well-versed in ChatGPT and equipped with the necessary training to harness its potential as an adjunct to traditional classroom instruction. Such an approach could yield substantial benefits in terms of student engagement and language learning outcomes.

It is worth noting that this study, while valuable in its insights, is constrained by its relatively small sample size, constituting one of its limitations. Future research endeavours could expand upon these findings by conducting studies encompassing diverse student profiles within various university contexts. The effect of ChatGPT on plurilingual development might also be examined inasmuch as students provided some words' Turkish and some others' English equivalents. These investigations could employ quantitative or mixed-methods research designs with a larger participant pool, thereby offering a more comprehensive understanding of ChatGPT's enduring impact. Additionally, the long-term effects of ChatGPT on students' autonomy, creativity, and productivity warrant investigation, as they represent potential avenues for further scholarly exploration.

ACKNOWLEDGEMENT

Ethical approval was granted by Zonguldak Bülent Ecevit University Ethics Committee (No: 297826/193). The findings of this

study were presented at SCOFOLA '23 Conference in Zonguldak, Türkiye. I whole heartedly thank all the participants in the study and the reviewers for their useful feedback.

REFERENCES

- Abbott, J. (2000). 'Blinking out' and 'having the touch': Two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. *Written Communication, 17*(1), 53-92.
- Ashfaque, M. W., Tharewal, S., Iqbal, S., & Kayte, C. N. (2020, October). *A Review on Techniques, Characteristics and Approaches to an Intelligent Tutoring Chatbot System*. In 2020 International Conference on Smart Innovations in Design, Environment, Management, Planning and Computing (ICSIDEMPC) (pp. 258–262). IEEE
- Ballance, O. J. (2024). Sampling and randomisation in experimental and quasi-experimental CALL studies: Issues and recommendations for design, reporting, review, and interpretation. *ReCALL, 36*(1), 58-71. doi:10.1017/S0958344023000162
- Bin-Hady, W. R. A., Al-Kadi, A., Hazaea, A., & Ali, J. K. M. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: a global perspective. *Library of High Tech*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/LHT-05-2023-0200
- Charmaz K. (2011) Grounded theory methods in Social Justice research. In N. K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds). *Strategies for Qualitative Inquiry* (pp.291-331). London: Sage.
- Cresswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. London: Sage.
- Crosthwaite, P., & Baisa, V. (2023). Generative AI and the end of corpus-assisted data-driven learning? Not so fast!. *Applied Corpus Linguistics, 3*, 1-4 100066. https:// doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100066
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The future of flow. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 364-383). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Çakmak, F. (2022). Chatbot-Human Interaction and Its Effects on EFL Students' L2 Speaking Performance and Anxiety. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 16*(2), 113-131.
- Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review, 60*(5), 549-586.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior, 93*, 279-289. https:// doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.023
- Fu, Q.-K., Zou, D., Xie, H. & Cheng, G. (2022) A review of AWE feedback: Types, learning outcomes, and implications. *Computer Assisted Language Learning*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2033787
- Gocen, A., & Aydemir, F. (2021). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media, 12*(1), 13-21.
- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology, 26*(2), 5-24. http://doi.org/10125/73474
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 1*, 1-5 https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(1), 237–257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610
- Jia, J., Chen, Y., Ding, Z., & Ruan, M. (2012). Effects of a vocabulary acquisition and assessment system on students' performance in a blended learning class for English subject. *Computers & Education, 58*(1), 63-76.
- Jiang H, Cheng Y, Yang J, et al. (2022) AI-powered chatbot communication with customers: dialogic interactions, satisfaction, engagement, and customer behavior. *Computers in Human Behavior 134*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107329
- Kim, N. Y. (2018a). Chatbots and Korean EFL Students' English Vocabulary Learning. *Journal of Digital Convergence, 16*(2), 1-7.
- Kim, N. Y. (2018b). A Study on Chatbots for Developing Korean College Students' English Listening and Reading Skills. *Journal of Digital Convergence, 16*(8), 19-26.
- Kim, N. Y., Cha, Y., & Kim, H. S. (2019). Future English learning: Chatbots and artificial intelligence. *Multimedia-Assisted Language Learning, 22*(3), 32-53.
- Kim, H., Yang, H., Shin, D., & Lee, J. H. (2022). Design principles and architecture of a second language learning chatbot. *Language Learning & Technology 26*(1), 1–18. http://hdl.handle.net/10125/73463
- Kohnke, L. (2022). A qualitative exploration of student perspectives of chatbot use during emergency remote teaching. *International Journal of Mobile Learning and Organisation 16*(4), 475–488. https://doi.org/10.1504/IJMLO.2022.125966
- Kohnke, L. (2023a). A pedagogical chatbot: A supplemental language learning tools. *RELC Journal. 54*(3), 828-838. https://doi.org/10.1177/00336882211067054
- Kohnke, L. (2023b). L2 learners' perceptions of a chatbot as a potential independent language learning tool. *International Journal of Mobile Learning and Organisation 17*(1/2), 214–226. https://doi.org/10.1504/IJMLO.2023.128339
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lee, J. H., Yang, H., Shin, D., & Kim, H. (2020). Chatbots. *ELT Journal, 74*(3), 338–344. https://doi.org/10.1093/elt/ccaa035
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned* (Rev. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lin, M. P. C., & Chang, D. (2020). Enhancing post-secondary writers' writing skills with a chatbot. *Journal of Educational Technology & Society, 23*(1), 78-92.
- Lincoln, Y. G., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Newberry Park.
- Liu, G., & Ma, C. (2024). Measuring EFL learners' use of ChatGPT in informal digital learning of English based on the technology acceptance model. *Innovation in Language Learning and Teaching, 18*(2), 125–138. https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2240316

- Marek, M. W. & Wu, W.-C. V. (2014) Environmental factors affecting computer assisted language learning success: A complex dynamic systems conceptual model. *Computer Assisted Language Learning*, 27(6), 560–578. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.776969>
- Marr, A. J. (2001). In the zone: A biobehavioral theory of the flow experience. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*. Elektronische Ressource: <http://www.athleticinsight.com/Vol3Iss1/Commentary.html>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). Taking the “Q” out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality and Quantity*, 39(3), 267-295. <https://doi.org/10.1007/s11135-004-1670-0>.
- Pérez, J. Q., Daradoumis, T., & Puig, J. M. M. (2020). Rediscovering the use of chatbots in education: A systematic literature review. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1549–1565. <https://doi.org/10.1002/cae.22326>
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14.
- Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook messenger. *Computers & Education*, 151, 103862. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>
- Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford press.
- Wang, Y. F., Petrina, S., & Feng, F. (2017). VILLAGE—Virtual immersive language learning and gaming environment: immersion and presence. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 431-450. <https://doi.org/10.1111/bjet.12388>
- Zhang, R., Zou, D., & Cheng, G. (2023). A review of chatbot-assisted learning: pedagogical approaches, implementations, factors leading to effectiveness, theories, and future directions. *Interactive Learning Environments*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2202704>

APPENDIX

ESSEN UND TRINKEN

Essen und Trinken sind wichtig für uns. Wenn wir Durst haben, können wir etwas trinken, um den Durst zu löschen. Wasser oder Saft sind gute Getränke. Manchmal haben wir auch Hunger. Dann können wir eine Birne essen oder ein Hähnchen. Eine Birne ist eine leckere Frucht. Hähnchen ist Fleisch, das man braten oder grillen kann. Es schmeckt sehr gut! Beim Essen und Trinken geht es darum, den Geschmack zu genießen. Wir können verschiedene Gerichte ausprobieren und neue Geschmackserlebnisse entdecken. Eine ausgewogene Ernährung mit gesundem Essen ist wichtig für unsere Gesundheit. Wenn wir uns bewusst mit dem Essen und Trinken beschäftigen, können wir eine bessere Kontrolle über unsere Ernährungsgewohnheiten haben und uns insgesamt besser fühlen. Deshalb sollten wir darauf achten, gesunde Lebensmittel in unsere tägliche Ernährung einzubeziehen.

Die Fragen

1. Was sind gute Getränke, um den Durst zu löschen?
2. Was kann man essen, wenn man Hunger hat?
3. Wie kann man Hähnchen zubereiten?
4. Warum ist eine ausgewogene Ernährung wichtig?
5. Wie kann man eine bessere Kontrolle über seine Ernährungsgewohnheiten haben?

A Holistic Approach to Nursing Students' Changing Life and Anxiety in the Pandemic: A Descriptive Cross Sectional Study Utilizing Positive Psychotherapy

Hemşirelik Öğrencilerinin Pandemi Döneminde Değişen Yaşam ve Anksiyete Durumuna Bütüncül Bir Yaklaşım: Pozitif Psikoterapiyi Kullanan Tanımlayıcı Kesitsel Bir Çalışma

Ayşe KUZU DURMAZ, Ferhan AÇIKGÖZ, Çiğdem ŞEN TEPE

ABSTRACT

The life balance model of positive psychotherapy states that human lives have four dimensions: body, achievement, relationships, and spirituality. When these dimensions are in balance, people are healthy and productive. This study aimed to determine the effects of the COVID-19 pandemic on nursing students' anxiety levels and life balance. This cross-sectional and descriptive study was conducted with 584 nursing students studying at 3 different universities in Turkey. The participants experienced significant changes in the life balance model's dimensions of achievement, body, relationships, and spirituality before and during the pandemic. The participants' anxiety increased with changes in these dimensions. Based on these results, it would be beneficial to support students in order to meet the needs in the life dimensions that students neglect. In addition, it is thought that the life balance model, which is being used for the first time in nursing, can be developed as a tool in the nursing practice.

Keywords: Pandemic, Positive psychotherapy, Life balance model, Anxiety, Nursing students

ÖZ

Pozitif psikoterapinin yaşam denge modeline göre insan yaşamının dört boyutu bulunmaktadır: beden, başarı, ilişkiler ve maneviyat. Bu boyutlar denge içinde olduğunda, insanlar sağlıklı ve üretkendir. Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisinin hemşirelik öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ve yaşam dengesi üzerindeki etkisini belirlemektir. Kesitsel ve tanımlayıcı tipteki bu çalışma, Türkiye'de 3 farklı üniversitede öğrenim gören 584 hemşirelik öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, pandemi öncesi ve sırasında yaşam dengesi

Ayşe Kuzu Durmaz, Ferhan Açıkgöz, Çiğdem Şen Tepe (2024). A Holistic Approach to Nursing Students' Changing Life and Anxiety in the Pandemic: A Descriptive Cross Sectional Study Utilizing Positive Psychotherapy. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 349-357. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1440150>

Ayşe KUZU DURMAZ (✉)

ORCID ID: 0000-0003-0181-8747

Zonguldak Bülent Ecevit University, Ahmet Erdoğan Vocational School of Health Department of Medical Services and Techniques, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Zonguldak, Türkiye
aysekuzu@gmail.com

Ferhan AÇIKGÖZ

ORCID ID: 0000-0001-6056-6039

Düzce University, Faculty of Health Sciences, Department of Psychiatric Nursing, Düzce, Türkiye
Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Düzce, Türkiye

Çiğdem ŞEN TEPE

ORCID ID: 0000-0002-2652-5628

Sakarya University, Faculty of Health Sciences, Department of Psychiatric Nursing, Sakarya, Türkiye
Sakarya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Sakarya, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 20.02.2024

Accepted/Kabul Tarihi : 24.07.2024



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

modelinin başarı, beden, ilişkiler ve maneviyat boyutlarında anlamlı değişiklikler yaşamışlardır. Bu boyutlardaki değişikliklerle birlikte katılımcıların anksiyeteleri artmıştır. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin ihmal ettiği yaşam boyutlarındaki ihtiyaçların karşılanması için öğrencilere destek olunması yararlı olacaktır. Ayrıca hemşirelikte ilk kez kullanılan yaşam dengesi modelinin hemşirelik uygulamalarında bir araç olarak geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, Pozitif psikoterapi, Yaşam denge modeli, Anksiyete, Hemşirelik öğrencileri

INTRODUCTION

COVID-19 was first detected in China in 2019 and quickly spread to other parts of the world. The World Health Organization (WHO) categorized it as a pandemic in 2020 (Lai et al., 2020). COVID-19 has significantly and negatively affected human life. It has led to great fear because of its rapid spread, lethality and associated complications.

In addition to the ongoing search for treatments for COVID-19, social activities were restricted, and quarantines were applied in Turkey and the rest of the world to prevent its spread (Özdin & Bayrak Özdin, 2020). These protective measures have caused significant changes, which may be considered traumatic, in people's work, educational, social and inner lives (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). This new situation has increased people's anxiety and caused other stress-related psychological problems, such as loneliness, exhaustion, panic, depression, posttraumatic stress disorder, somatization and drug abuse, because it is constantly changing, causes loss of control, and involves uncertainties (Dubey et al., 2020; Naeem et al., 2020; Özdin & Bayrak Özdin, 2020; Qiu et al., 2020; Shigemura et al., 2020).

Positive psychotherapy (PPT) sees the difficulties experienced during the COVID-19 pandemic as conflict situations. PPT was developed under the leadership of Professor Nossrat Peseschian at the end of the 1960s (Peseschian, 1998). It is a resource-oriented approach that is intended to use people's personal and social resources to support therapeutic change (Walsh et al., 2017).

The life balance model is an effective and functional method of PPT. The life balance model claims that human lives have four dimensions: body/health, work/achievement, relationships and future/spirituality (Aypay & Ahmet, 2018; Dobiata & Winkler, 2016; Peseschian, 2002; Sari, 2015). These dimensions should be balanced for people to be healthy and productive. When conflicts occur, people direct their time and energy toward one of these dimensions to cope with these problems, and they tend to neglect the other dimensions (Karaaziz & Çakıcı, 2019; Sari, 2015). Some people develop physical symptoms. Others pay attention to work/performance, avoid or engage in social interaction, or focus on spirituality and fantasies (Eryilmaz, 2020; Sari, 2015). One of the purposes of PPT is to help balance these four dimensions (Eryilmaz, 2020) because doing so makes people healthy and productive (Aypay & Ahmet, 2018; Peseschian, 2002; Sari, 2015).

The lives of nursing students who are future health care professionals have significantly changed by the COVID-19 pandemic.

Nursing students have experienced anxiety due to the suspension of universities, disconnection from their social circles, altered living environments, new and unusual forms of education, and uncertainties about the future and their health (Aslan & Pekince, 2020; Savitsky et al., 2020; Usher et al., 2020a).

This is one of the first studies in which PPT was used in the field of nursing. The life balance model evaluates the life of the individual in all its aspects and in a short time. This model is compatible with the holistic care philosophy of nursing. It was thought that determining how the behaviors of student nurses in the face of difficult events changed in the fields of success, body, relationship, and spirituality and how this change affected their anxiety levels would be useful in planning their studies on their mental health.

For this purpose, how the lives of student nurses changed during the pandemic process and the effect of the changing life balance on their anxiety levels was examined with the balance model of the PPT.

Research questions:

1. Do the participants' mean State Anxiety Inventory (SAI) scores vary with their sociodemographic characteristics?
2. Are there any differences in the energy levels that the participants invested in the dimensions of the life balance model before and during the pandemic?
3. Are there any relationships between the changes in the participants' energy scores in the dimensions of the life balance model before and during the pandemic and SAI scores?

METHODS

This descriptive study population consisted of nursing students in the faculties of health sciences at three universities in Turkey's Western Black Sea Region [Zonguldak Bülent Ecevit University ($n=752$), Düzce University ($n=700$) and Sakarya University ($n=739$) (total $N=2191$)]. No sampling method was used because there was an attempt to reach the entire population. The data were collected in May and June 2020 in the digital environment while face-to-face university education was suspended and only online education was being offered. In order to avoid repetitive data entry by the participants, the answers were limited to a single answer. The participants took approximately 10 min to complete the questionnaires.

The forms were sent to the participants using WhatsApp, Instagram, Facebook, and e-mail. The participants also received four reminder messages. A total of 648 students completed

the forms, but 64 students did not complete them ($n=46$) or did not complete them properly ($n=18$) and were thus excluded from the study. This study was completed with 584 students. Of the students in the sample, 32.2% (188) were from Düzce University, 29.3% (171) were from Sakarya University, and 38.5% (225) were from Zonguldak Bülent Ecevit University. Post hoc power analysis of the study was calculated using the G*Power 3.1.9.7 program (Faul et al., 2007). When the effect size was 0.77 and alpha 0.05, the power of the study was found to be 0.90. According to this power level, the sample size was found to be sufficient.

Data Collection Tools

The data were collected using a personal information form, the COVID-19 pandemic effects form developed by the researchers, and the SAI.

Personal Information Form: This form has 6 questions (age, gender, physical illness, mental illness, and acquaintance diagnosed with COVID-19) about the participants' sociodemographic characteristics and health conditions.

COVID-19 Pandemic Effects Form: This 8-item form was developed by the authors based on the life balance model of PPT. It is used to assess responses to conflicts in the dimensions of the life balance model (achievement, body, relationships, and spirituality). Each dimension score ranged from 1 to 10. The participants were asked to assess the time and energy that they had invested in each dimension. The scores indicated how much time or energy the participants invested in that dimension. The fact that the participants' scores were close in all dimensions was evaluated as an indicator of balance. A high score from one or more dimensions indicates that while avoiding conflict, the individual tends towards behaviors related to that dimension of life; a low score indicates that that dimension of life is neglected (Sari, 2015). The participants were asked to assess each dimension before and during the pandemic as an indication of how much each dimension was affected by the pandemic. Expert opinion was also sought to provide the scope validity of the questionnaire.

State Anxiety Inventory (SAI): The SAI was developed by Spielberger et al. (1970) to determine individuals' state anxiety levels. It was adapted into Turkish by Öner and Lecompte (1985). It determines the levels of anxiety that individuals experience in a certain period of time. This four-point Likert-type scale included reverse-worded items. Total scores on the scale could range from 20 to 80. Higher scores indicate higher levels of anxiety, and lower scores indicate lower levels of anxiety (Öner, 2006). Cronbach's alpha value of the scale has been reported to be between 0.94 and 0.96, and Cronbach's alpha value for this research was 0.93.

Statistical Analysis

The data were analyzed using SPSS 22.0 software (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). The Kolmogorov–Smirnov test was used to determine if the variables were normally distributed. The descriptive statistics are shown as the means±standard deviations, numbers, and percentages. The t test was used to com-

pare two independent groups, and one-way ANOVA was used to compare three or more groups. The Wilcoxon signed-rank test was used to compare two dependent groups. Spearman's correlation coefficient was used to determine the relationship between groups. The threshold for statistical significance was $p<0.05$.

Ethical Considerations

Permissions for this research were obtained from Zonguldak Bülent Ecevit University's Human Research Ethics Committee (protocol number: 795), Zonguldak Bülent Ecevit University, Düzce University and Sakarya University. The participants were informed about the aim of the study through online communication channels and the data collection form. The students who agreed to participate in the study were included. This study was performed in line with the principles of the Declaration of Helsinki.

RESULTS

The participants' sociodemographic characteristics and SAI scores are shown in Table 1. Almost half (49.7%) of the participants were between the ages of 20–21, and 85.3% were women. The majority of the participants (96.7%) did not have any physical or mental illness (96.4%) and did not have an acquaintance diagnosed with COVID-19 (81.3%). Their mean SAI score was 45.08 ± 10.58 (min: 20.00, max: 77.00). Statistically significant differences in SAI scores were caused by physical ($p=0.01$) and psychiatric illnesses ($p=0.021$). Mean SAI scores did not vary with age, gender or having an acquaintance diagnosed with COVID-19 ($p>0.05$).

Comparing the time and energy invested in the dimensions of the PPT life balance model before and during the pandemic, a statistically significant difference was found between achievement [before: 6.77 ± 1.82 , during: 4.38 ± 2.46 ($p<0.001$)], body [before: 7.17 ± 2.02 , during: 4.64 ± 2.32 ($p<0.001$)], relationships [before: 7.43 ± 2.03 , during: 5.05 ± 2.44 ($p<0.001$)], and spirituality [before: 6.59 ± 2.01 , during: 6.24 ± 2.40 ($p=0.016$)] (Table 2).

The changes in the dimension scores from life balance model before and during the pandemic are shown in Figure 1. The participants invested more energy in the dimensions of achievement, body and relationships before the pandemic and less energy in these dimensions during the pandemic. No marked change occurred in the spirituality dimension.

The relationships between the students' change scores of the energy invested in the dimensions of the life balance model before and during the pandemic and SAI scores are shown in Table 3. The participants' anxiety scores had a statistically significant, positive relationship with the change scores in the energy invested in the achievement ($r=0.277$ $p<0.001$), body ($r=0.305$ $p<0.001$), relationships ($r=0.193$ $p<0.001$), and spirituality ($r=0.271$ $p<0.001$) dimensions of the life balance model.

DISCUSSION

Protective measures taken to control contagious disease can cause fear, anxiety, and depression and can negatively affect individuals' mental health (Li et al., 2020; Wang et al., 2020).

Table 1: The Participants' Mean State Anxiety Inventory Scores by Sociodemographic Characteristics (n= 584)

Characteristics	Number (%)	SAI*		Statistics F ¹ /t ² /p
		Mean	SD	
Age				
18-19 years	133 (22.8)	43.56	10.17	F=2.153 p=0.117
20-21 years	290 (49.7)	45.85	10.11	
22 years or older	161 (27.6)	44.9	11.63	
Gender				
Female	498 (85.3)	45.22	10.65	t=0.776 p=0.438
Male	86 (14.7)	44.26	10.19	
Physical illness				
Yes	19 (3.3)	53.10	11.07	t=3.387 p=0.001
No	565 (96.7)	44.81	10.47	
Mental illness				
Yes	21 (3.6)	50.33	12.95	t=2.322 p=0.021
No	563 (96.4)	44.88	10.45	
Acquaintance diagnosed with COVID-19				
Yes	109 (18.7)	46.05	10.55	t=1.060 p=0.290
No	475 (81.3)	44.86	10.59	

*SAI: State Anxiety Inventory, ¹F: one-way ANOVA, ²t: Student's t test.

Table 2: Comparison of Time and Energy Levels in the Dimensions of the Life Balance Model (Achievement, Body, Relationships, and Spirituality) Before and During the Pandemic

Dimensions of the Life Balance Model		Min	Max	Mean	SD	Median	IQR	Z ¹ /p
Achievement	Before the pandemic	1	10	6.77	1.82	7.00	2.00	Z=-15.340 p<0.001
	During the pandemic	1	10	4.38	2.46	4.00	4.00	
Body	Before the pandemic	1	10	7.17	2.02	8.00	3.00	Z=15.365 p<0.001
	During the pandemic	1	10	4.64	2.32	4.00	3.00	
Relationships	Before the pandemic	1	10	7.43	2.03	8.00	3.00	Z=-14.443 p<0.001
	During the pandemic	1	10	5.05	2.44	5.00	4.00	
Spirituality	Before the pandemic	1	10	6.59	2.01	7.00	3.00	Z=-2.404 p=0.016
	During the pandemic	1	10	6.24	2.40	7.00	3.00	

¹ Wilcoxon signed-rank test, **IQR:** Interquartile Range.

Table 3: The Relationships Between the Participants' Change Scores of the Energy in the Dimensions of the Life Balance Model (Achievement, Body, Relationships, and Spirituality) and SAI Scores Before and During the Pandemic*

Dimensions of the Life Balance Model		SAI	Achievement	Body	Relationships	Spirituality
SAI¹	r	1	0.277**	0.305**	0.193**	0.271**
	p		0.001	0.001	0.001	0.001
Achievement	r		1	0.499**	0.334**	0.282**
	p			0.001	0.001	0.001
Body	r			1	0.477**	0.287**
	p				0.001	0.001
Relationships	r				1	0.314**
	p					0.001
Spirituality	r					1
	p					

¹SAI: State Anxiety Inventory, * Spearman's correlation coefficient, **Correlation is significant at <0.01.

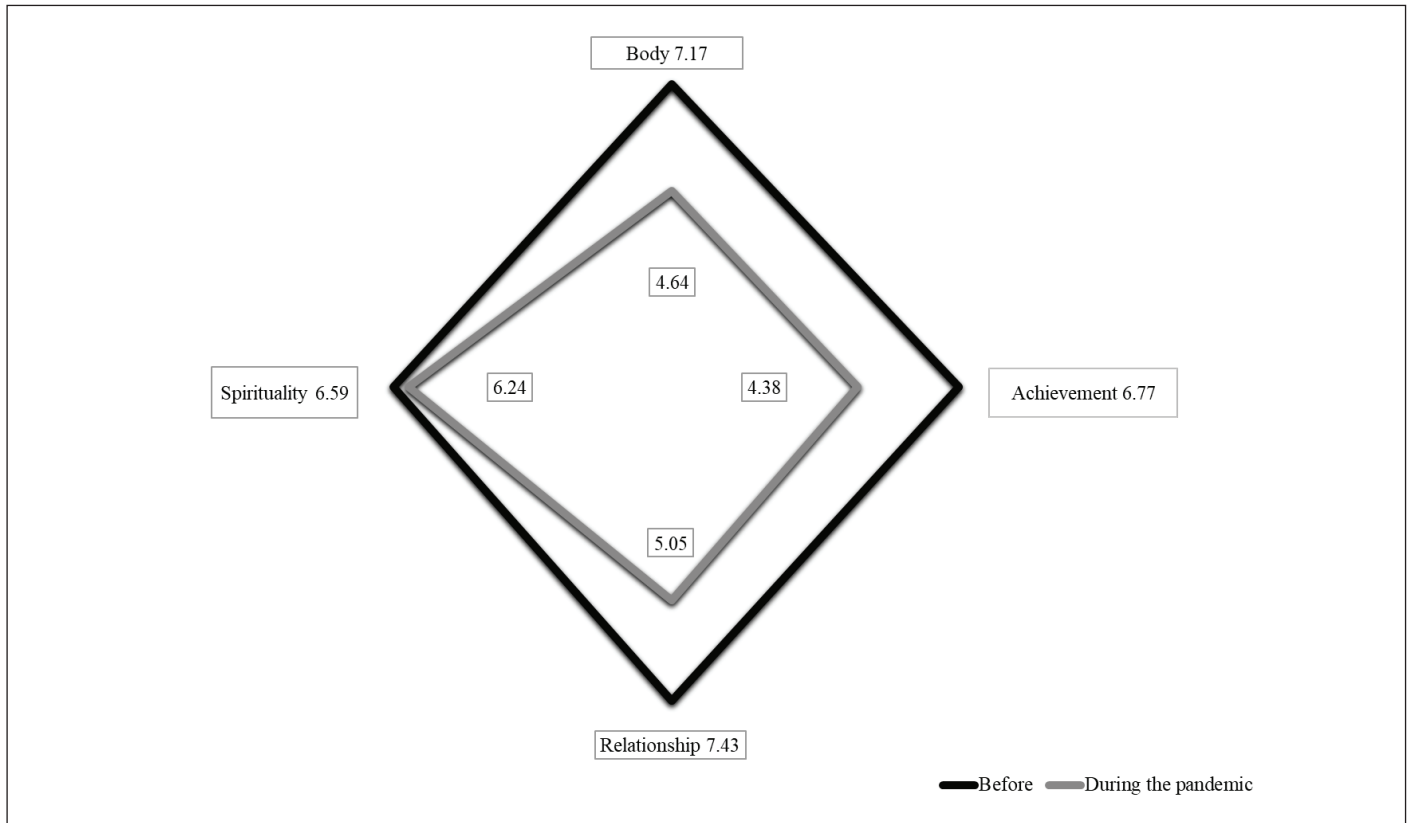


Figure 1: The changes in the life balance model of the participants before and during the pandemic.

Studies conducted during the COVID-19 pandemic have shown that societies have higher levels of anxiety and that students have also been significantly affected by it (Huang et al., 2020; Rehman et al., 2020; Sun et al., 2020; Xiong et al., 2020). Students have been found to have had different levels of anxiety one year before the pandemic and during the pandemic and the same levels of anxiety six months before the pandemic and during the pandemic (Elmer et al., 2020). Students' anxiety scores significantly decreased two weeks after initiation of quarantine (Li et al., 2020). The present study found that the nursing students' mean scale scores indicated moderate levels of anxiety. The data were collected two months after Turkey's universities shifted to online education. Being able to avoid the disease and adapt to this new situation may have affected this result.

Studies conducted to determine the effects of COVID-19 on mental health have reported that younger people below 40 years old were at higher risk (Wang et al., 2020; Xiong et al., 2020). Studies have found no differences in students' anxiety scores by age, as in the present study (Özdin & Bayrak Özdin, 2020; Savitsky et al., 2020). This may be due to the fact that the students in the present study were in a narrow age range.

Studies conducted during the COVID-19 pandemic have found that females were at higher risk of anxiety and other mental health problems (Huang et al., 2020; Özdin & Bayrak Özdin, 2020; Savitsky et al., 2020; Wang et al., 2020; Xiong et al.,

2020) while one study conducted with nursing students found that male nursing students had higher anxiety scores (Sun et al., 2020). In the present study, however, students' anxiety scores were not affected by the gender variable. This result, which is different from other studies, suggests that staying at home due to pandemic conditions is compatible with women's gender roles and adapting better to domestic activities than men (Sürücü, 2021; Rodríguez-Larrad, 2021) has a positive effect on women's anxiety.

The present study found that the students with physical diseases had significantly higher anxiety scores. Studies have found that physical diseases negatively affect COVID-19 prognoses (Emami et al., 2020; Fang et al., 2020; Liu et al., 2020), are risk factors for mental health problems (Xiong et al., 2020), and increase anxiety levels (González-Sanguino et al., 2020; O'Neil et al. 2020; Özdin & Bayrak Özdin, 2020; Tasnim et al., 2021). In Turkey, special measures were taken for the elderly population and for individuals with chronic diseases during the pandemic. Warnings were frequently issued for these groups. Information and measures taken as a response to COVID-19 may have increased students' anxiety levels with physical diseases. In addition, due to the strict quarantine measures taken, students were obliged to postpone their health checks and treatments as it was thought that treating only emergency patients in hospitals and the uncertainty about the treatment process of the existing chronic disease may cause anxiety.

Anxiety accompanies psychiatric diseases and increases the sensitivity of psychiatric patients to anxiety (Mantar et al., 2011). Studies conducted during the COVID-19 pandemic have found that individuals with preexisting psychiatric problems have higher anxiety scores (Özdin & Bayrak Özdin, 2020), that individuals with anxiety are prone to depression and that individuals with depression are prone to anxiety (Wang et al., 2020; Xiong et al., 2020). The present study, like the relevant literature, found that students with psychiatric diseases had high anxiety levels. As it is known, individuals with psychiatric diseases are more sensitive to stressful life events than healthy individuals (Aksoy & Kelleci, 2016). When the environment undergoes significant changes, people perceive this situation as dangerous and experience anxiety (Usher et al., 2020b). It is thought that many compelling factors such as completely changing living conditions, fear of death, uncertainty about the future, change in education, being separated from friends, and social isolation during the pandemic process affect the stress coping skills of students with psychiatric diseases and increase their anxiety levels.

The present study found no differences in the anxiety scores of students who had acquaintances diagnosed with COVID-19. Unlike the present study, the literature indicates that individuals with acquaintances diagnosed with COVID-19 had higher anxiety levels (Özdin & Bayrak Özdin, 2020) and were more psychologically affected by the pandemic (González-Sanguino et al., 2020). Current information about the epidemiology and prognoses of COVID-19 suggests that it affects young people less (Li et al., 2020; Republic of Turkey Ministry of Health, 2020). Students' concerns about COVID-19 may have been reduced by the protective measures taken, especially in elderly populations, while the present study was being conducted.

Studies have shown that students have been significantly affected by the COVID-19 pandemic. A cohort study reported that students experienced more stress concerning their families, the health of their friends, the economy, and problems related to the future during the pandemic (Elmer et al., 2020). A study conducted with medical school students found that the COVID-19 pandemic affected students' physical, emotional, and psychological well-being and that their psychological well-being was worsened by the pandemic (Chandratre, 2020). As the present study has shown, the pandemic and the ensuing protective measures have affected all aspects of health.

According to the results of this study, the participants invested less energy and time in the achievement, body, relationships and spirituality dimensions during the pandemic. Studies conducted on the achievement during pandemic have shown that a large majority of students do not consider online education to be effective, have difficulties keeping up with their classes, and experience anxiety about graduating (Chandratre, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020). Being unfamiliar with online education and difficulties with adaptation, not having the necessary digital technology; problems in internet access, uncertainties about the education process, limited interaction with instructors and friends, the distraction of home life, and the fact that applied nursing education is given without a hospital and lab-

oratory environment have affected students' belief and motivation in education (Chakraborty et al., 2020; Agu et al., 2021). This situation led to absenteeism from classes and not enough energy and time to be allocated to extracurricular activities. According to the balance model, the students moved away from the activities in the area of success in which they experienced stress.

The energy and time that the students spent meeting their body needs decreased due to the pandemic. A study conducted with nursing students found that while the time that students spare for physical activity from their bodily needs during the quarantine period decreased, disordered eating behavior increased. It was stated that the feelings of fear, anxiety, anger, and loneliness were effective in the eating behavior of the students (Özden & Parlar Kılıç, 2021). In another similar study, it was concluded that during the quarantine, the students did less physical activity, slept more, spent more time on the Internet, and had a healthier and low-fat diet with the ideal of being thinner and more beautiful. In this study, it is suggested that it would be useful to monitor students for body image deterioration in the future (Baceviciene & Jankauskiene, 2021). Studies show that quarantine conditions change the time and energy transferred to the body. It is seen that some students avoid positive behaviors towards physical health in the face of stress, while others tend to eat and sleep, which are behaviors of coping with stress.

The present study found that the students' relationships with their environments were diminished by the pandemic. A study conducted in Switzerland indicated that students isolated themselves during the pandemic, social spaces were restricted, functional social networks atrophied, and social integration was negatively affected (Elmer et al., 2020). One study found that students, especially in medical and health-related fields, have high levels of anxiety and stress and thus recommended that continuous visual communication be maintained with students and that special meetings be arranged for them to share their feelings and thoughts (Chandratre, 2020).

The COVID-19 pandemic also caused changes in the students' spiritual and semantic worlds. A study conducted with nursing students found that female students tended to use spirituality to cope with difficulties during the pandemic (Savitsky et al., 2020). In another study, which included a multicountry perspective on religiosity, the results supported the impact of nursing students' religiosity and spiritual coping on their quality of life (Felicilda-Reynaldo, 2019). Additionally, a study by Yıldırım et al. (2021) showed that religious coping positively affected meaning of life and loneliness during the COVID-19 pandemic. The dimension that changed the least in the present study was spirituality. It may be that the students' sense of belonging and worthiness increased because of their religious inclinations and through a rediscovery of the meaning of life as a coping strategy.

The present study found that students' anxiety increased as the difference between the time/energy they invested in the achievement, body, relationships, and spirituality dimensions

of the life balance model from before to during the pandemic increased. In other words, changes in the life balance model increased the students' levels of anxiety. Publications regarding the COVID-19 pandemic have indicated that the pandemic has led to similar results around the world. For example, restrictions due to the pandemic have affected physical, psychological, and social well-being in Nepal, where social and religious activities have been suspended, leading to fear and anxiety (Poudel & Subedi, 2020). Individuals who cannot meet their daily life needs have higher levels of stress and anxiety in India (Rehman et al., 2020). Religion and spiritual well-being are the most protective factors for mental health problems in Spain (Lucchetti Giancarlo, 2000), but being alone negatively affects anxiety and depression (González-Sanguino et al., 2020). DeRosset et al. (2021) found that negative religious coping was strongly positively associated with anxiety associated with COVID-19 in the USA and that spiritual well-being reduced anxiety and positively affected mental health according to a study conducted in Turkey (Kasapoğlu, 2020).

Study Limitations

One limitation of this study is that it was conducted with nursing students at three universities, so it cannot be generalized. Its results are limited to the time when it was conducted and the participants' responses to the data collection tools. In this study, the students were asked to retrospectively evaluate their prepandemic lives, and the students may not have been able to remember their previous lives with today's precision. Therefore, memory factors are considered another limitation of the study. This study was based on only the PPT life balance model.

CONCLUSION

The participants had moderate levels of anxiety, but those who had physical or psychiatric illnesses had higher anxiety levels. The participants experienced significant changes in the life balance dimensions of achievement, body, relationships, and spirituality during the pandemic. The participants' anxiety increased as changes in these dimensions increased.

Nursing care uses a holistic approach. This approach sees the individual as a whole with biological, social, psychological, spiritual, and psychological dimensions that are interrelated and interact with each other (Bayındır & Biçer, 2019; Zamanzadeh et al., 2015). Nursing's holistic approach complements PPT and its life balance model. It evaluates all aspects of individuals and provides concrete information about how to regain life balance. The present study found that students' anxiety increased because of changes in their routines and life balance due to the pandemic. It is beneficial to meet the needs of students in the four dimensions of the life balance model and to provide counseling services to reduce their anxiety and protect their mental health in these new and difficult conditions. In addition, the PPT and its life balance model can also determine the needs of individuals and be used to plan nursing interventions. Further research on this subject is needed.

REFERENCES

- Agu, C. F., Stewart, J., McFarlane-Stewart, N., & Rae, T. (2021). COVID-19 pandemic effects on nursing education: Looking through the lens of a developing country. *International Nursing Review*, 68(2), 153-158. <https://doi.org/10.1111/inr.12663>
- Aksoy, A. & Kelleci, M. (2016). Relationship between drug compliance, coping with stress, and social support in patients with bipolar disorder. *Dusunen Adam the Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 3(29), 210-218. <https://doi:10.5350/DAJPN2016290302>
- Aslan, H., & Pekince, H. (2021). Nursing students' views on the COVID-19 pandemic and their perceived stress levels. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(2), 695-701. <https://doi.org/10.1111/ppc.12597>
- Aypay, A., & Ahmet, K. (2018). Development of the balanced life scale and the balanced life basic skills scale in the context of positive psychotherapy balance model. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 63-79. <https://doi.org/10.19126/suje.408531>
- Baceviciene, M., & Jankauskiene, R. (2021). Changes in sociocultural attitudes towards appearance, body image, eating attitudes and behaviours, physical activity, and quality of life in students before and during COVID-19 lockdown. *Appetite*, 166, 105452. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105452>
- Bayındır, S. K., & Biçer, S. (2019). Holistic nursing care. *İzmir Katip Çelebi University Faculty of Health Sciences Journal*, 4(1), 25-29.
- Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S., & Arora, A. (2021). Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 357-365. <https://doi.org/10.1002/hbe.2.240>
- Chandratre, S. (2020). Medical students and COVID-19: Challenges and supportive strategies. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 7, 1-2. <https://doi.org/10.1177/2382120520935059>
- DeRossett, T., LaVoie, D. J., & Brooks, D. (2021). Religious coping amidst a pandemic: Impact on COVID-19-related anxiety. *Journal of Religion and Health*, 60(5), 3161-3176. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01385-5>
- Dobiła, E., & Winkler, P. (2016). Positive psychotherapy according to Seligman and 'Positive Psychotherapy' according to Pesechian: A comparison. *International Journal of Psychotherapy*, 20 (3), 5-17.
- Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. J., Chatterjee, S., Lahiri, D., & Lavie, C. J. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, 14(5), 779-788. <https://doi.org/10.1016/j.jsx.2020.05.035>
- Elmer, T., Mephram, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS One*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Emami, A., Javanmardi, F., Pirbonyeh, N., & Akbari, A. (2020). Prevalence of underlying diseases in hospitalized patients with COVID-19: A systematic review and meta-analysis. *Archives of Academic Emergency Medicine*, 8(1), e35.
- Eryılmaz, A. (2020). *Meta Theory: Positive psychotherapy as a theory of development and psychotherapy* (1st edition). Ankara: Atlas Academic Publishing.

- Fang, X., Li, S., Yu, H., Wang, P., Zhang, Y., Chen, Z., Li, Yang., Cheng, L., Li, W., & Jia, H. (2020). Epidemiological, comorbidity factors with severity and prognosis of COVID-19: A systematic review and meta-analysis. *Aging (Albany NY)*, 12(13), 12493. <https://doi.org/10.18632/aging.103579>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191 <https://doi.org/10.3758/bf03193146>
- Felicilda-Reynaldo, R. F. D., Cruz, J. P., Papathanasiou, I. V., Shaji, J. C. H., Kamau, S. M., Adams, K. A., & Valdez, G. F. D. (2019). Quality of life and the predictive roles of religiosity and spiritual coping among nursing students: A multi-country study. *Journal of Religion and Health*, 58(5), 1573-1591. <https://doi.org/10.1007/s10943-019-00771-4>
- González-Sanguino, C., Ausín, B., ÁngelCastellanos, M., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., & Muñoz, M. (2020). Mental health consequences during the initial stage of the 2020 coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 172-176. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040>
- Huang, L., Lei, W., Xu, F., Liu, H., & Yu, L. (2020). Emotional responses and coping strategies in nurses and nursing students during Covid-19 outbreak: A comparative study. *PloS One*, 15(8), e0237303. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237303>
- Karaaziz, M., & Çakıcı, E. (2019). A review of addiction concept from the perspective of positive psychotherapy. *Alpha Psychiatry*, Special issue.1:108-111. <https://doi.org/10.5455/apd.302644872>
- Kasapoğlu, F. (2020). Examination of the relationship between anxiety with spirituality, resilience and intolerance of uncertainty in the COVID-19 outbreak process. *Turkish Studies*, 15(4), 599-614. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44284>
- Kürtüncü , M., & Kurt, A. (2020). Problems of nursing students in distance education in the COVID-19 pandemic period. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*, 7(5), 66-77.
- Lai, J., Ma, S., Wang, Y., Cai, Z., Hu, J., Wei, N., Jiang, W., Du, H., Chen, T., Li, R., Tan, H., Kang, L., Yao, L., Huang, M., Wang, H., Wang, G., Liu, Z., & Hu, S. (2020). Factors associated with mental health outcomes among health care workers exposed to coronavirus disease 2019. *JAMA Network Open*, 3(3), e203976. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3976>
- Li, H. Y., Cao, H., Leung, D. Y., & Mak, Y. W. (2020). The psychological impacts of a COVID-19 outbreak on college students in China: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3933. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113933>
- Li, X., Xu, S., Yu, M., Wang, K., Tao, Y., Zhou, Y., Shi, J., Zhou, M., Wu, B., Yang Z., Zhang, C., Yue, J., Zhang, Z., Renz, H., Liu, X., Xie, J., & Zhao, J. (2020). Risk factors for severity and mortality in adult COVID-19 inpatients in Wuhan. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 146(1), 110-118. <https://doi.org/10.1016/j.jaci.2020.04.006>
- Liu, H., Chen, S., Liu, M., Nie, H., & Lu, H. (2020). Comorbid chronic diseases are strongly correlated with disease severity among COVID-19 patients: A systematic review and meta-analysis. *Aging and Disease*, 11(3), 668. <https://doi.org/10.14336/AD.2020.0502>
- Lucchetti, G., Góes, L. G., Amaral, S. G., Ganadjian, G. T., Andrade, I., de Araújo Almeida, P. O., do Carmo V. M., & Manso, M. E. G. (2020). Spirituality, religiosity and the mental health consequences of social isolation during COVID-19 pandemic. *International Journal of Social Psychiatry*, 20764020970996. <https://doi.org/10.1177/0020764020970996>
- Mantar, A., Yemez, B., & Alkin, T. (2011). Anxiety sensitivity and its importance in psychiatric disorders. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22(3), 187-193.
- Naeem, F., Irfan, M., & Javed, A. (2020). Coping with COVID-19: Urgent need for building resilience through cognitive behaviour therapy. *Khyber Medical University Journal*, 12(1), 1-3. <https://doi.org/10.35845/kmu.2020.20194>
- O'Neil, A., Nicholls, S. J., Redfern, J., Brown, A., & Hare, D. L. (2020). Mental health and psychosocial challenges in the COVID-19 pandemic: Food for thought for cardiovascular health care professionals. *Heart, Lung and Circulation*, 29, 960-963. <https://doi.org/10.1016/j.hlc.2020.05.002>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the Northern Spain. *Cadernos de Saúde Pública*, 36 (4), e00054020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Öner, N. (2006). *Examples of psychological tests used in Turkey. A reference source* (2nd edition ed.). İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Özden, G., & Parlar Kilic, S. (2021). The effect of social isolation during COVID-19 pandemic on nutrition and exercise behaviors of nursing students. *Ecology of Food and Nutrition*, 60(6), 663-681. <https://doi.org/10.1080/03670244.2021.1875456>
- Özdin, S., & Bayrak Özdin, Ş. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish Society: The importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 504-511. <https://doi.org/10.1177/0020764020927051>
- Peseschkian, N. (1998). *Psychotherapy with Eastern Stories*. İstanbul: Beyaz Publishing.
- Peseschkian, N. (2002). *Psychotherapy of Everyday Life* (H. Fıfıoğlu Ed.). İstanbul: Beyaz Publishing.
- Poudel, K., & Subedi, P. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on socioeconomic and mental health aspects in Nepal. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(8), 748-755. <https://doi.org/10.1177/0020764020942247>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), 1-3. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Rodríguez-Larrad, A., Mañas, A., Labayen, I., González-Gross, M., Espin, A., Aznar, S., ... & Irazusta, J. (2021). Impact of COVID-19 confinement on physical activity and sedentary behaviour in Spanish university students: Role of gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 369. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020369>

- Rehman, U., Shah Nawaz, M. G., Khan, N. H., Kharshiing, K. D., Khursheed, M., Gupta, K., Kashyap, D., & Uniyal, R. (2021). Depression, anxiety and stress among Indians in times of COVID-19 lockdown. *Community Mental Health Journal*, *57*, 42–48. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00664-x>
- Republic of Turkey Ministry of Health. (2020). *COVID-19 (SARS-CoV-2 infection) general information, epidemiology and diagnosis*. Retrieved November 20, 2021 from <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid19rehberigenelbilgilerepidemiyolojiveta-nipdf.pdf>
- Sarı, T. (2015). Positive psychotherapy: Its development, basic principles and methods, and applicability to Turkish culture. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(2), 182-203.
- Savitsky, B., Findling, Y., Erel, A., & Hendel, T. (2020). Anxiety and coping strategies among nursing students during the COVID-19 pandemic. *Nurse Education in Practice*, *46*, 102809. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102809>
- Shigemura, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M., & Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *74*(4), 281. <https://doi.org/10.1111/pcn.12988>
- Sun, Y., Wang, D., Han, Z., Gao, J., Zhu, S., & Zhang, H. (2020). Disease prevention knowledge, anxiety, and professional identity during COVID-19 pandemic in nursing students in Zhengzhou, China. *Journal of Korean Academy of Nursing*, *50*(4), 533-540. <https://doi.org/10.4040/jkan.20125>
- Sürücü, L., Ertan, Ş. S., Bağlarbaşı, E., & Maslakçı, A. (2021). COVID-19 and human flourishing: The moderating role of gender. *Personality and Individual Differences*, *183*, 111111. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111111>
- Tasnim, R., Sujan, M. S. H., Islam, M. S., Ferdous, M. Z., Hasan, M. M., Koly, K. N., & Potenza, M. N. (2021). Depression and anxiety among individuals with medical conditions during the COVID-19 pandemic: Findings from a nationwide survey in Bangladesh. *Acta Psychologica*, *220*, 103426, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103426>
- Usher, K., Wynaden, D., Bhullar, N., Durkin, J., & Jackson, D. (2020a). The mental health impact of COVID-19 on pre-registration nursing students in Australia. *International Journal of Mental Health Nursing*, *29*(6), 1015–1017. <https://doi.org/10.1111/inm.12791>
- Usher, K., Durkin, J., & Bhullar, N. (2020b). The COVID-19 pandemic and mental health impacts. *International Journal of Mental Health Nursing*, *29*(3), 315. <https://doi.org/10.1111/inm.12726>
- Walsh, S., Cassidy, M., & Priebe, S. (2017). The application of positive psychotherapy in mental health care: A systematic review. *Journal of Clinical Psychology*, *73*(6), 638-651. <https://doi.org/10.1002/jclp.22368>
- Wang, Y., Di, Y., Ye, J., & Wei, W. (2021). Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. *Psychology, Health & Medicine*, *26*(1), 13–22. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1746817>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M.W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Lacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre R.S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, *277*, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>
- Yıldırım, M., Kızılgöçer, M., Seçer, İ., Karabulut, F., Angın, Y., Dağcı, A., Vural, M. E., Bayram, N. N., & Çinici, M. (2021). Meaning in life, religious coping, and loneliness during the coronavirus health crisis in Turkey. *Journal of Religion and Health*, *60*(4), 2371–2385. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01173-7>
- Zamanzadeh, V., Jasemi, M., Valizadeh, L., Keogh, B., & Taleghani, F. (2015). Effective factors in providing holistic care: A qualitative study. *Indian Journal of Palliative Care*, *21*(2), 214–224. <https://doi.org/10.4103/0973-1075.156506>

Distance Learners' Basic Digital Competence in Higher Education

Yükseköğretimde Uzaktan Öğrenenlerin Temel Dijital Yetkinliği

Emine KULUŞAKLI

ABSTRACT

Basic digital competence is essential for learners in higher education, especially in the field of distance education. The main purpose of this study was to understand the levels of digital competence of distance learners in Türkiye according to the variables of age, gender, and owning a computer. The participants consisted of 243 distance learners studying at various disciplines of Malatya Turgut Özal University in Türkiye. The data were collected through a survey via a digital competence scale. The findings of the research indicated that the basic digital competence of distance learners was high in communication and moderate in problem solving, university's virtual tools and social communication, and information and data literacy. However, distance learners were the least competent in digital content development. In addition, statistical analysis displayed that the basic digital competence of distance learners did not differ in gender. On the contrary, significant differences existed in the information and data literacy of the distance learners with regard to having a computer and age. The results of the study revealed that it was important to include the improvement of digital competence in distance education to provide distance learners an opportunity to reach high basic digital competence and facilitate their learning.

Keywords: Basic digital competence, Distance education, Distance learners, Higher education, Technology use

ÖZ

Yükseköğretim kurumlarında ve özellikle uzaktan eğitimde öğrencilerin temel dijital yeterliliğe sahip olmaları esastır. Bu çalışmanın temel amacı Türkiye'de uzaktan öğrenim gören öğrencilerin dijital yeterlik düzeylerini yaş, cinsiyet ve bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre incelemektir. Katılımcılar Malatya Turgut Özal Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 243 uzaktan eğitim öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri dijital yeterlilik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, uzaktan öğrenenlerin temel dijital yeterliliğinin iletişimde yüksek, problem çözme, üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişim ile bilgi ve veri okuryazarlığında orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ancak dijital içerik geliştirme öğrencilerin en az yetkin oldukları alandır. Ayrıca istatistiksel analizler, uzaktan öğrenenlerin temel dijital yeterliliklerinin cinsiyet açısından farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Buna karşılık öğrenciler bilgi ve veri okuryazarlığında bilgisayara sahip olma ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermişlerdir. Araştırmanın sonuçları, dijital yeterliliğin geliştirilerek uzaktan eğitime dahil edilmesinin uzaktan öğrenenlere temel dijital yeterliliğe ulaşma fırsatı sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak açısından önemli olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Temel dijital yeterlilik, Uzaktan eğitim, Uzaktan öğrenenler, Yükseköğretim, Teknoloji kullanımı

Kuluşaklı E., (2024). Distance learners' basic digital competence in higher education. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 358-365. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1455479>

Emine KULUŞAKLI (✉)

ORCID ID: 0000-0001-6240-8050

Malatya Turgut Ozal University, Academy of Foreign Languages, Malatya, Türkiye
Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Yabancı Diller Akademisi, Malatya, Türkiye
emine.kulusakli@inonu.edu.tr

Received/Geliş Tarihi : 19.03.2024

Accepted/Kabul Tarihi: 04.07.2024



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

INTRODUCTION

For the information society, new challenges and conditions have appeared due to quick progress in the area of communication and information technology. These developments are in line with the use of technology to make students ready for the changing realities of the labor market and for life in higher education (Inamorato dos Santos, Chinkes, Carvalho, Solórzano & Marroni, 2023). Digital competence is regarded as a compilation of abilities, practices, and knowledge providing people to use new technologies for leisure, working, and learning activities (Cao, Bhuvanewari, Arumugam & Aravind, 2023). Elements of digital competence include digital literacy or technology literacy, professional skills, presentation skills, and knowledge depth (Szabo, Montgomerie & Davies, 2002, as cited in Cao, et al., 2023). According to the European Commission, it is regarded as one of the significant competencies that are essential for a person's work and full life (Henseruk, Boyko, Tsepeniuk, Buyak & Martyniuk, 2021). For Martin and Grudziecki (2006), digital literacy supports digital competence (as cited in Spante, Hashemi, Lundin & Algiers, 2018). Nowadays, advancement in digital competence is regarded as an important fragment of university students' education. For this reason, it is necessary for students in higher education to improve their capability to use digital technology efficiently in the process of learning and teaching (Awaludin, Prayitno & Haq, 2022, as cited in Arkorful, Salifu, Arthur & Abam Nortey, 2024).

Learners' basic digital competences and skills and their relationship with gender, grade, methods, concepts, and attitudes relevant to study in higher education institutions have been reported previously (Henseruk et al., 2021; Silva & Behar, 2017; Vázquez-Cano, López Meneses & García-Garzón, 2017; Vishnu, Raghavan Sathyan, Susan Sam, Radhakrishnan, Olaparambil Ragavan, Vattam Kandathil & Funk, 2022; Zhao, Pinto Llorente & Sánchez Gómez, 2021). The study by Zhao et al. (2021) on digital competence in the context of higher education displayed that the majority of teachers and undergraduate students had a basic level of digital competence. It was suggested that higher education institutions were supported to concentrate on using proper instruments and suitable learning strategies and improving the digital competence of teachers and students for the sake of quality in education (Zhao et al., 2021). Silva and Behar (2017) underlined the importance of digital competences for distance learning students. They stated that digital competences should be constructed gradually over time since the technology was frequently developing and provoking changes. Henseruk et al. (2021) investigated the digital competence level of freshmen humanities learners and found that they did not have a sufficient level of digital competence development in communication and cooperation. They suggested that higher education institutions urgently provided a learning environment that created opportunities for future professionals' self-improvement and enhanced the achievement of learning outcomes. In another study, Vázquez-Cano et al. (2017) explored whether there were any differences between students' basic digital competences and gender. The participants were selected from the departments of Social Work and Pedagogy

and Social Education at two universities in Spain: one of the universities was a public full-time attendance university and the other one was a distance-learning university. The study showed that both female and male participants believed that they had satisfactory competence in terms of Podcasting, Digital Cartography, Web Browsers, and Search Engines factors. Additionally, they considered that they had good interpersonal competence. Nevertheless, in the factor of Digital Cartography, male participants showed higher perceived competence along with that of online presentations. Male participants got higher perceived competence in the use of university email than their female counterparts. The study also indicated that on-campus students did not feel that they were competent in the factors of Use of University Social Networks and Digital Cartography. However, distance learners thought of themselves to be competent in the factors of Social Networks and the Use of Web Browsers. Vishnu et al. (2022) explored the digital competence of online learners at Agriculture University in India. The results showed that most of the students were moderately competent or competent on account of different factors of digital competence. Specifically, most students had a medium level of digital competence in the factor of data and information literacy. More than one-third of the participants had average communication and collaboration competence. Half of them had a moderate level of digital content creation competence and one-third of them were moderately competent in problem solving competence. Besides, female students' overall digital competence was lower than the male ones. Compared to other devices like tablets, desktop computers, and laptops, Smartphone was the most prominent digital device that most students had access to.

In the context of Türkiye, various studies were done to explore the digital competence of Turkish university students according to different variables (Çebi & Reisoğlu, 2020; Karagozlu & Gezer, 2022; Koyuncuoglu, 2022; Tekin & Uysal, 2022; Yılmaz, Akel, Bayraktar & Demirkaya, 2023; Yurtseven, Sarac & Akgun, 2021). Yılmaz et al. (2023) stated that Türkiye was ready to take necessary steps in the context of education due to digital improvements and digital transformation around the world. Therefore, institutions in Türkiye such as universities and schools advanced towards digitization to make students equipped with the capability to utilize modern technology. Students and educators need to improve their digital literacy skills to be successful in this digital revolution. Çebi and Reisoğlu (2020) explored pre-service teachers' perceptions of digital competence in terms of branch and gender in Türkiye. The findings of the research revealed that participants' digital competence was found to be at an average level. Female participants were worse at factors such as problem solving, safety, digital content creation, and information and data literacy than males concerning gender. It was suggested that pre-service teachers should be trained according to their needs. Karagozlu and Gezer (2022) investigated the possible link between prospective social studies teachers' attitudes toward distance education and their digital literacy. The results of the research indicated that students with high incomes obtained higher levels of digital literacy than those with middle and low in-

comes. It was displayed that a significant correlation existed between students' attitudes towards distance education and digital literacy. Concerning the variable of gender, no significant relationship was encountered but the female students' digital literacy levels were found to be lower than the male counterparts. The study showed that the more students' positive attitudes towards distance education increased the more their levels of digital literacy enhanced. Similarly, Tekin and Uysal (2022) investigated the link between medical students' attitudes towards e-learning and their digital competence levels. The study displayed that medical students had an average level of e-learning and a high level of digital competence. It also indicated a significant and positive relationship between e-learning and digital competence. However, no statistically significant difference was found between male and female participants. The research revealed that the more the students' e-learning attitudes enhanced the more the students' digital competences increased. Therefore, designing a curriculum to improve the digital skills of the students was crucial for medical education. Yurtseven et al., (2021) stated that for the learners in distance education having adequate digital skills for learning was important. In the study, they searched for whether distance students' digital literacy influenced their online learning readiness. Findings displayed the existence of a significant difference between students' online learning readiness and their digital literacy levels. The study concluded that students who were highly competent in digital literacy were ready for online learning. Digital skills could partly explain online learning readiness and distance education perceptions of the students. Koyuncuoglu (2022) searched Turkish university students' digital and technological competence in terms of gender, achievement, and grade. The students studied at various departments of different universities in Türkiye. The findings indicated that students had a medium level of digital competencies in the factors of Social Dimension, Professional Production and General Knowledge and Functional Skills while they had a very high level of those in the factors of Privacy and Security, Daily Use, and Ethics and Responsibility. The study displayed that gender was not a significant contributor to students' digital competencies. However, there was a significant difference according to students' achievement and grade level. It was recommended that learning to use digital information was necessary in students' professional lives and university education. Thus, programs need to be developed to increase students' digital skills.

Digitalization and improvements in technology have a significant effect on education. As there is a change from traditional education mode to online education, this shift has provided students to reach global knowledge and local sources easier (Yılmaz et al., 2023). Digital education and digital literacy have gained more importance within the context of distance education. Nevertheless, all factors contributing digital competence of distance learners have been explored in a limited number of research and studies have generally been carried out in specific countries. In this vein, research comprehensively searching for the digital competences of distance learners, and specifically explaining the deficiencies of distance learners in the context of Türkiye is required. In this respect, the aim of the present

research focused on examining the basic digital competence of distance learners who had just started their undergraduate education regarding different variables such as owning a computer, age, and gender. Therefore, the research questions of the study were addressed as follows:

1. What are the levels of basic digital competence of distance learners?
2. How does distance learners' basic digital competence differ by gender, age, and owning a computer?

METHODS

Study Design

This research was administered as a cross-sectional kind of survey research as the data were collected in a certain period in the context of different variables. It was based on a quantitative research method to examine the basic digital competence of distance learners who had just started their university education.

Research Sample

The sample group was consisted of distance learners studying in various faculties and vocational schools of Malatya Turgut Özal University in Türkiye such as the Faculty of Social Sciences and Humanities, the Faculty of Engineering, the School of Civil Aviation, the School of Health Services and two other vocational schools. Of the participants, 145 of them (59.7) were female and 98 of them were male (40.3) with a total of 243. The ages ranged between 17 and 43 with a mean score of 20.31. The students with age of 17-19 (67.5) were 164, 20 and above (32.2) were 79. 123 (50.6) students stated that they had their own computer while 120 of them (49.4) did not have a computer. 110 students stated that they took their courses with a Smartphone (45.3), 110 students (45.3) with their own computer, and 23 (9.5) with another's computer. Table 1 displayed demographic information about the participants of the study.

Table 1: Descriptive Statistics of Participants' Demographics

	n	Percentage (%)
Gender		
Female	145	59.7
Male	98	40.3
Age		
17-19	164	67.5
20 and above	79	32.5
Owning a computer		
Yes	123	50.6
No	120	49.4
Tools for taking courses		
Smartphone	110	45.3
Own computer	110	45.3
Other's computer	23	9.5

Data Collection Tool

The data were collected via the Turkish version of University Students' Basic Digital Competences 2.0 COBADI® scale (Adanir & Guven, 2022). The scale consisted of 29 items and determined five main blocks under the name of communication, problem solving, university's virtual tools and social communication, information and data literacy, and digital content development. It consisted of two sections. The first section included participants' demographic background such as age, gender, owning a computer, and how they took the courses, and the second section contained the questions of the scale. Specifically, the first block, digital content development, included nine items. The second factor, information and data literacy, consisted of ten items. The third factor, communication, consisted of three items. The fourth factor, the university's virtual tools and social communication, included four items, and the last factor, problem solving, consisted of three items. The Cronbach alpha value of the scale was measured and obtained to be .90 (Adanir & Guven, 2022). The overall Cronbach's alpha value was found to be .92 for the current study, which was quite high. In addition, it was .89, .88, .86, .62, and .68 for the first, second, third, fourth, and fifth blocks.

Data Collection Procedure

The data were gathered at the beginning of the fall term during the 2023-2024 academic year. The questionnaire was distributed through Google Forms online to students from different faculties and vocational schools of the university to ensure the heterogeneity of the sample. While sending the forms, the students' e-mail addresses were not asked to keep their personal information confidential.

Data Analysis

Descriptive statistics such as standard deviation and mean were used for the analysis of the data gathered from the participants. SPSS statistics program was conducted for data analysis. An independent samples t-test was administered to compare the mean scores obtained from the scale depending on gender and basic digital competence. Additionally, a One-Way ANOVA test was conducted to understand the possible differences regarding variables such as distance learners' owning a computer and age. The items were measured on a 4-point Likert scale, 4 being 'I feel completely in control' and 1 being 'I feel completely ineffective'.

Ethics Declaration

The current study was administered with the approval decision taken at the Ethics Committee for Human Research in Social Sciences (Decision No.9/2) of Malatya Turgut Özal University dated 27.11.2023.

FINDINGS

The digital competency levels of 243 distance learners were sought with descriptive statistics such as standard deviations and arithmetic means in order to respond to the first research question of the study, which elicited distance learners' basic digital competences. The overall mean score of distance learn-

ers' basic digital competences was found to be 2.77, which indicated that distance learners had an average level of digital competence. The results of the five blocks are displayed in Table 2.

Table 2: Descriptive Results of Distance Learners' Basic Digital Competence Levels

Blocks	M	SD
Problem solving	2.95	1.02
University's virtual tools and social communication	2.75	1.04
Communication	3.47	0.87
Information and data literacy	2.93	1.01
Digital content development	1.86	0.91
Overall	2.77	0.97

The first block, digital content development, included nine items. The total mean score of the distance learners' digital content development was found to be 1.86 and it was at a "low" level. The learners reported that they could join forums properly at an "average" level (M=2.78). However, the learners did not consider themselves competent in designing, creating, or modifying a wiki (M=1.60). They could not organize, analyze, and synthesize information with concept maps using social software tools (M=1.67). They did not feel competent in working with social software tools that helped them analyze and/or navigate content found on blogs (M=1.68). Additionally, they could not use programs to publish interactive presentations on the Internet (M=1.71) and could not design, create and modify blogs (M=1.77).

The second block, information and data literacy included ten items. The total mean score of the distance learners' information and data literacy was 2.93 and it was at an "average" level. The learners stated that they could communicate with other people via e-mail (M=3.56) and use audio recordings and video streams (M=3.39) at a "very good" level. Nevertheless, they did not know how to use wikis (M=2.21) and could not use educational platforms adequately as their mean scores in these items were at a "low" level (M=2.27).

The third block, communication, included three items. The total mean score of distance learners' communication was 3.47 and it was at a "high" level. The learners stated that they could communicate with other people participating in social networks (M=3.56), use instant messaging as a means of communication with other people (M=3.46), and use chat to interact with other people (M=3.39) at a "very good" level.

The fourth block, the university's virtual tools and social communication, included four items. The total mean score of distance learners' university's virtual tools and social communication was 2.75 and it was at an "average" level. The learners reported that they followed the social networks of the university (M=3.25), and used the university's virtual education platform (M=3.19) and university e-mail (2.75) at an "average"

level. On the contrary, students read the university newspaper at a “very low” level ($M=1.84$).

The fifth block, distance learners’ problem solving, included three items. The total mean score of distance learners’ problem solving competency was 2.95 and it was at an “average” level. The learners stated that they talked to a friend to see if they could solve problems about using an app together ($M=3.10$), consult the instructor through a network communication channel ($M=2.88$) and look for tutorials online and try to figure issues out independently ($M=2.88$) at an “average” level.

The digital competency levels of 243 distance learners were examined by conducting an independent t-test to answer the second research question of the study, which aimed to show the correlation between distance learners’ basic digital competence and their gender, as displayed in Table 3.

As Table 3 displayed, the gender of the students did not make a significant difference in their level of digital content develop-

ment ($p: 0.90, p>0.05$), information and data literacy ($p: 0.35, p>0.05$), communication ($p: 0.87, p>0.05$), university’s virtual tools and social communication ($p: 0.60, p>0.05$), and problem solving competences ($p: 0.53, p>0.05$).

The second research question also investigated the correlation between age and digital competence of distance learners. The results of the one-way ANOVA test are shown in Table 4.

It was indicated in Table 4 that age did not influence distance learners’ level of digital content development competence ($p: 0.19, p>0.05$), communication competence ($p: 0.14, p>0.05$), university’s virtual tools and social communication competence ($p: 0.73, p>0.05$) and problem solving competence ($p: 0.18, p>0.05$) except from information and data literacy ($p: 0.01, p>0.05$). A statistically significant difference was found to be in the block of information and data literacy on behalf of the younger distance learners. In detail, the mean scores ($M=3.01$) of those whose ages were between 17 and 19 were higher than those whose ages were between 20 and above ($M=2.76$).

Table 3: Results For Gender and Digital Competence

	Gender	n	Mean	SD	t	p
Digital content development	Female	145	1.87	0.67	241	0.90
	Male	98	1.86	0.69		
Information and data literacy	Female	145	2.90	0.78	241	0.35
	Male	98	2.98	0.61		
Communication	Female	145	3.47	0.81	241	0.87
	Male	98	3.46	0.71		
University’s virtual tools and social communication	Female	145	2.77	0.77	241	0.60
	Male	98	2,72	0.64		
Problem solving	Female	145	3.03	0.82	241	0.53
	Male	98	2.83	0.76		

Table 4: Results for Age and Digital Competence

	Source	SS	df	MS	F	p
Digital content development	Between	0.78	1	0.78	1.70	0.19
	Within	110.56	241	0.45		
	Total	111.34	242			
Information and data literacy	Between	3.43	1	3.43	6.77	0.01*
	Within	122.12	241	0.50		
	Total	125.55	242			
Communication	Between	1.28	1	1.28	2.14	0.14
	Within	144.38	241	0.59		
	Total	145.66	242			
University’s virtual tools and social communication	Between	0.06	1	0.06	.119	0.73
	Within	126.93	241	0.52		
	Total	126.99	242			
Problem solving	Between	1.12	1	1.12	1.74	0.18
	Within	156.04	241	0.64		
	Total	157.16	242			

The study also explored the link between the variable of owning a computer and the digital competence of distance learners to give a response to the second research question. The findings are indicated in Table 5.

Table 5 displayed that owning a computer did not affect distance learners' level of digital content development competence ($p: 0.17, p>0.05$), communication competence ($p: 0.12, p>0.05$), university's virtual tools and social communication competence ($p: 0.45, p>0.05$) and problem solving competence ($p: 0.12, p>0.05$) except from information and data literacy ($p: 0.02, p>0.05$). The findings indicated a statistically significant difference between the information and data literacy and distance learners who owned a computer. This meant that the mean scores ($M=3.03$) of those who had their own computers were higher than those who did not ($M=2.83$).

DISCUSSION

The current study mainly aimed to investigate basic digital competence levels of distance learners regarding variables of computer ownership, gender, and age. With this aim, the first research question addressed to determine distance learners' basic digital competence levels according to five categories as communication, problem solving, university's virtual tools and social communication, information and data literacy, and digital content development. As a result of the research, it could be said that distance learners were moderately competent in their overall basic digital competences, the findings of which were in line with the previous studies (Çebi & Reisoğlu, 2020; Vishnu et al., 2022) but not consistent with the research indicating medical students' high level of digital competence (Tekin & Uysal, 2022). This result revealed that distance learners had basic digital competence providing them adequate skills and knowledge to learn and live in the knowledge society (Godhe, 2019). Furthermore, distance learners' digital competence

item responses to the blocks of communication, problem solving, information and data literacy, and university's virtual tools and social communication were higher than the blocks of digital content development. To be more specific, distance learners got the highest mean score in the block of communication competence, the findings of which were inconsistent with the previous research displaying an average level of communication competence of the students (Vishnu et al., 2022). It was seen that distance learners could use social networks effectively to communicate with other people. This may be due to their interest in new technology use efficiently and effectively for leisure time, working and learning activities (Cao et al., 2023), and their use of digital technology in their daily lives (Çebi & Reisoğlu, 2020). Moreover, they had average levels of digital competence in three factors of basic digital competences: problem solving, the university's virtual tools and social communication, and information and data literacy. Specifically, distance learners were moderately competent in the factor of information and data literacy, the results of which were consistent with the previous research showing an average level of digital competence in this area (Çebi & Reisoğlu, 2020; Vishnu et al., 2022). To be more specific, the results displayed that distance learners had the ability to use e-mail sufficiently to communicate with other people and use the most popular video streams and audio recordings such as YouTube or Vimeo in a good way. The reason behind this may be related to learners' preference for following up with modern and common digital tools in their usual lives to socialize. As already mentioned, they need to have the necessary digital competencies to learn in the field of distance learning (Yurtseven et al., 2021). Similarly, distance learners had an average level in the factor of university's virtual tools and social communication. It was obvious that distance learners could use their university's virtual education platforms and email, and also follow the social networks of the university at an average level. It can

Table 5: Results for Owning a Computer and Digital Competence

	Source	SS	df	MS	F	p
Digital content development	Between	0.84	1	0.84	1.83	0.17
	Within	110.50	241	0.45		
	Total	111.34	242			
Information and data literacy	Between	2.65	1	2.65	5.20	0.02*
	Within	122.90	241	0.51		
	Total	125.55	242			
Communication	Between	1.42	1	1.42	2.37	0.12
	Within	144.24	241	0.59		
	Total	145.66	242			
University's virtual tools and social communication	Between	0.29	1	0.29	0.56	0.45
	Within	126.69	241	0.52		
	Total	126.99	242			
Problem solving	Between	1.50	1	1.50	2.33	0.12
	Within	155.66	241	0.64		
	Total	157.16	242			

be stated that learners should have basic skills and knowledge about using virtual platforms of their institutions as indicated in the previous study which stated that the more the students were competent the more they were ready for distance learning (Yurtseven et al., 2021). In the factor of problem solving, it was seen that distance learners were moderately competent, the results of which were the same as the earlier study (Vishnu et al., 2022) indicating that students tried to find ways in order to solve their problems related to using an app with their friends, they use a network communication channel to interact with their instructors. Nevertheless, this finding was not in parallel with the previous study displaying lower scores of Turkish students in this area (Çebi & Reisoğlu, 2020). When looking at the overall scores of distance learners' basic digital competence, it was clear that they obtained the lowest mean score in the factor of digital content development among other factors of basic digital competence. They got the lowest score in this part with the statement that they did not consider that they were competent enough for designing, creating, or modifying a wiki. This result was not consistent with the earlier research showing moderate levels of students' competence in this block (Vishnu et al., 2022) but was in line with the findings of the other study (Çebi & Reisoğlu, 2020). Regarding the findings, it could be said that distance learners were lacking in the creation of digital content, which required having higher digital skills so they should be trained in this area (Çebi & Reisoğlu, 2020).

The second research question of this study sought for how distance learners' basic digital competence differed by gender. Concerning gender differences, this research displayed that gender did not make a significant contribution to distance learners' digital competence. This result was supported by the findings of other studies in the context of Turkish university students' digital competence (Karagozoglu & Gezer, 2022; Koyuncuoglu, 2022; Tekin & Uysal, 2022). In detail, female learners were better at problem solving, digital content development, the findings of which were different from the earlier study (Çebi & Reisoğlu, 2020; Karagozoglu & Gezer, 2022), communication, and university's virtual tools and social communication. Regarding problem solving which was connected to defining the reasons and finding solutions to the problems met while utilizing various digital and technical devices, female learners had slightly higher scores than males. Concerning university's virtual tools and social communication, female learners were better at using university's virtual education platforms and communication tools such as emails. This finding was not in line with the results of the study displaying that males had higher perceived competence in using university emails (Vázquez-Cano et al., 2017). In terms of digital content development, it was found that female learners received higher scores than male learners in working with software applications and creating simple content forms. They also outperformed male learners in using social networks and instant messages and chatting according to the block of communication. However, male learners outperformed female learners in information and data literacy (Çebi & Reisoğlu, 2020) as they could access and identify information better than female learners.

The second research question was asked to identify whether there was a difference between distance learners' basic digital competence and age. Regarding age differences, the study revealed the existence of differences between the block of information and data literacy and age as distance learners whose ages ranged from 17 to 19 had a higher level of competence than those who were 20 years old or above. This may be related to younger learners' familiarity with modern technology use, which made them skilled in the area of information and data literacy.

The second research question also was asked to elicit whether there was a difference between distance students' basic digital competence and computer ownership. The findings of this research revealed that a statistically significant difference existed between distance learners who owned a computer and the factor of information and data literacy as owning a computer had a positive effect on distance learners' digital literacy. The reason behind this result may stem from the fact that having learners' own computers provided them opportunities to access the internet, search engines, documents, programs, and educational platforms directly and easily. Therefore, they had the opportunity to improve their digital skills by using digital sources. The present research also demonstrated that smartphone was the most prominent digital device that many students had access to when compared to computers and other devices (Vishnu et al., 2022).

CONCLUSION

This study intended to tackle the issue of learners' basic digital competence in distance education concerning variables such as gender, age, and computer ownership. The use of communication and information technologies helps distance students increase their learning. Therefore, they need to get a high level of digital competence in learning to employ suitable communication and information technologies (Maphosa & Bhebhe, 2019) as students studying through e-learning and open distance education have their learning separated by time and space. Designing educational programs to enhance digital skills and measuring students' digital competence levels have become vital in distance education. Moreover, when students' attitudes toward distance education positively increase, their levels of digital literacy also enhance (Karagozoglu & Gezer, 2022; Tekin & Uysal, 2022). Therefore, elective courses including distance education and digital skills can be recommended. This study acclaimed that it is important to incorporate the improvement of digital competence into distance education to facilitate learning and help students achieve a higher digital competence.

Although this study included students from six disciplines, the sample was limited to distance learners who had just started their university education and conducted at a single state university so that it minimized the generalizability of the findings. Further studies should consider having larger sample sizes with senior, junior, and sophomore students in different educational settings such as in private universities and other universities. This study certainly requires further exploration using differ-

ent data collecting instruments such as qualitative methods (semi-structured interviews) with different variables. Additionally, more research is needed to raise distance students' awareness of digital skills and competencies through training, workshops, or interventions. Courses designed for embedding digital competence and skills necessary for distance education should be included in the curriculum of distance education programs.

REFERENCES

- Adanir, G.A., & Guven, Y.G. (2022). Üniversite öğrencileri dijital yeterlikler ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 122-132.
- Arkorful, V., Salifu, I., Arthur, F., & Abam Nortey, S. (2024). Exploring the nexus between digital competencies and digital citizenship of higher education students: a PLS-SEM approach. *Cogent Education*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2326722>.
- Awaludin, A., Prayitno, H.J., & Haq, M.I. (2022). Using digital media during the COVID-19 pandemic era: Good online program in higher education. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.23917/ijolae.v5i1.19574>.
- Cao, J., Bhuvanewari, G., Arumugam, T., & Aravind, B.R. (2023). The digital edge: Examining the relationship between digital competency and language learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 14:1187909, 1-11.
- Çebi, A., & Reisoğlu, I. (2020). Digital competence: a study from the perspective of pre-service teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 294-308. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583>.
- Godhe, A.L. (2019). Digital literacies or digital competence: conceptualizations in Nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25-35.
- Henseruk, H., Boyko, M., Tsepeniuk, T., Buyak, B., & Martyniuk, S. (2021). *Communication in developing digital competence of future professionals*. In proceedings of International Conference on New Trends in Languages, Literature and Social Communications (ICNTLLSC 2021), 158-165. <https://doi.org/10.2991/as-sehr.k.210525.020>.
- Inamorato dos Santos, A., Chinkes, E., Carvalho, M.A.G., Solórzano, C.M.V., & Marroni, L.S. (2023). The digital competence of academics in higher education: Is the glass half empty or half full? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(9), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00376-0>.
- Karagozoglu, N., & Gezer, U. (2022). An investigation of the relationship between digital literacy levels of social studies teacher candidates and their attitudes towards distance education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 218-235.
- Koyuncuoglu, D. (2022). Analysis of digital and technological competencies of university students. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(4), 971-988. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2583>.
- Maphosa, C., & Bhebhe, S. (2019). Digital literacy: A must for open distance and e-learning (ODEL) students. *European Journal of Education Studies*, 5(10), 186-199. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2274>.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <http://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>.
- Silva, K.K.A.D., & Behar, P.A. (2017). *Digital competence model of distance learning students*. International Association for Development of the Information Society. 14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2017), 109-116.
- Spante, M., Hashemi, S.S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>.
- Szabo, M., Montgomerie, T.C., & Davies, J. (2002). Assessing information and communication technology literacy of education undergraduates: Instrument development. In proceedings of ED-MEDIA 2002-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. (Eds.) P. Barker & S. Rebersky. Denver, Colorado, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 377-383.
- Tekin, M., & Uysal, I. (2022). Investigation of the relationship between medical students' digital competency levels and their attitudes towards e-learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(1), 620-636.
- Yılmaz, I., Akel, A., Bayraktar, G., & Demirkaya, H. (2023). Digital literacy and education in Turkey. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 8633-8639. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72590>.
- Yurtseven, N., Sarac, S., & Akgun, E. (2021). Digital skills for teaching and learning in distance education: an example of a university in the pandemic. *Eurasian Journal of Educational Research*, 94, 295-314.
- Vázquez-Cano, E., López Meneses, E., & García-Garzón, E. (2017). Differences in basic digital competences between male and female university students of Social Sciences in Spain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(27), 1-16. <https://doi.10.1186/s41239-017-0065-y>.
- Vishnu, S., Raghavan Sathyan, A., Susan Sam, A., Radhakrishnan, A., Olaparambil Ragavan, S., Vattam Kandathil, J., & Funk, C. (2022). Digital competence of higher education learners in the context of COVID-19 triggered online learning. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100320, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2022.100320>.
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A.M., & Sánchez Gómez, M.C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>.

Argümantasyonla Desteklenmiş PDÖ Yaklaşımında HDR Modeli Kullanılarak Geliştirilen Senaryolarla İlgili Öğrenci Görüşleri Nelerdir?: Nöroendokrin

What are the Students' Views Concerning the Scenarios Applied in Accordance with HDR Model in PBL Supported with Argumentation?: Neuroendocrine

Tuğçe GÜNTER

ÖZ

Bu çalışmada temel biyokimya dersi nöroendokrin konusunda argümantasyon destekli probleme-dayalı öğrenme yaklaşımında varsayımsal- tümdengelimli akıl yürütme modeline göre geliştirilen senaryolar ile ilgili bir devlet üniversitesi sağlık bilimleri fakültesi birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır (N=189). Betimsel nitelikteki bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin senaryolar ile ilgili görüşlerinin alınmasında eğitim yönlendiricisi tarafından kimya eğitimi alanında iki uzmanın görüşü alınarak hazırlanan 'Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır. Formdan elde edilen veriler, NVivo programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucu, öğrencilerin çoğunluğunun tüm senaryolarla ilgili olumlu görüş frekanslarının olumsuz görüş frekanslarından yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin senaryolara eklenmesi gereken kısımlarla ilgili yaratıcı önerilerine değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Argümantasyon, Nöroendokrin, Probleme-dayalı öğrenme, Varsayımsal-tümdengelimli akıl yürütme modeli, Görüşme

ABSTRACT

In this study, it was aimed to obtain the opinions of first-year nursing students of the faculty of health sciences at a state university regarding the scenarios developed according to the hypothetical-deductive reasoning model in the problem-based learning approach supported with argumentation about the neuroendocrine in the basic biochemistry course (N = 189). In this descriptive research, scanning model was used. The 'Structured Interview Form', prepared by the education facilitator by taking the opinions of two experts in the field of chemistry education, was used to obtain the students' opinions about the scenarios. The data obtained from the form was subjected to content analysis with the NVivo program. The result of the study showed that the positive opinion frequencies of the majority of the students regarding all scenarios were higher than the negative opinion frequencies. Students' creative suggestions regarding the parts that should be added to the scenarios were mentioned in this research.

Keywords: Argumentation, Neuroendocrine, Problem-based learning, Hypothetical-deductive reasoning model, Interview

Günter T., (2024). Argümantasyonla desteklenmiş PDÖ yaklaşımında HDR modeli kullanılarak geliştirilen senaryolarla ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?: Nöroendokrin. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(2), 366-385. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1468160>

Tuğçe GÜNTER (✉)

ORCID ID: 0000-0001-7416-2967

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Tıbbi Laboratuvar Teknikleri Programı, Zonguldak, Türkiye

Zonguldak Bulent Ecevit University, Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services, Department of Medical Services and Techniques, Medical Laboratory Techniques Program, Zonguldak, Türkiye
tugcegunter85@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 14.04.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 06.08.2024



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

GİRİŞ

Probleme-dayalı öğrenme (problem-based learning=PBL) özellikle sağlık alanındaki öğrencilerin klinik ve varsayımsal-tümdengelimli akıl yürütme (hypothetico-deductive reasoning=HDR) becerilerini geliştirmede ve derslerde öğrendikleri temel bilimsel bilgi ile kompleks klinik vakalarda öğrendikleri klinik bilgileri arasındaki boşluğu doldurmak amacıyla kullanılan pedagojik bir yaklaşımdır (Barrows, 1985; Barrows & Tamblyn, 1980; Ju, 2016). Varsayımsal-tümdengelimli akıl yürütme becerileri hipotezler üretilmesini ve bu hipotezlerin kabul edilir olup olmadığının incelendiği bir süreç olup, özellikle klinik deneyimi ve problem-çözme becerileri olmayan öğrencilere, bir hastanın klinik sorunlarını teşhis etmelerinde, soruna yönelik bilimsel ve nedensel açıklamalar sunabilmelerinde ve araştırma yapabilmelerinde yardımcı olabilecek bir çerçeve sağlayabilmektedir (Higgs & Jones,1995; Patel et al., 2005). Bu nedenle HDR modeli, öğrencilerin eğitimlerinin ilk yıllarında tıbbi problem çözme becerilerini geliştirmede yeterli bir yapı oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla, PBL yaklaşımıyla birleştirilerek kullanılmıştır (Hmelo-Silver, 1998; Norman et al., 1999). PBL yaklaşımda öğrenciler küçük takımlar hâlinde grup tartışması yoluyla tıbbi problemlerin çözümünde birbirleriyle işbirlikli hâlinde çalışırlar, kendi iddialarını ifade ederler, iddialarını destekleyecek neden ve açıklamalar yaparak ve alternatif iddiaları müzakere ederek bir başka deyişle argümantasyon yaparak HDR sürecine katılmaktadırlar (Hmelo-Silver & Barrows, 2008; Jonassen, 2011; Nussbaum & Edwards, 2011). PBL yaklaşımında HDR modelinin hibrit bir şekilde kullanılması, öğrencilerin argümantasyonun doğasını ve yapısını anlamaları ve argümanı nasıl yapılandıracaklarını öğrenmeleri, sağlıklı argümanlar üretebilmelerinde oldukça önemlidir.

Teorik Çerçeve

HDR Modeli

HDR modeli; hipotez üretme, üretilen bu hipotezlerin kabul edilebilirliğini veya yanlışlığını test etme, değerlendirme ve sonuca ulaşma sürecini içermekte olup, aşağıda belirtilen basamaklardan oluşmaktadır (Barrows, 1985, 1994; Barrows & Tamblyn, 1980):

- *Problemi çerçeveleştirme (Problem framing):* Bu aşamada öğrenciler, hastanın sorununa yönelik tanımlanan hasta bilgilerinden ve önemli olduğunu düşündükleri ipuçlarından yola çıkarak iddia sayılabilecek ilk kavramı oluşturmaktadırlar. Verilen veriler ve/veya ipuçlarından yola çıkarak iddialarının ve verilerinin uygunluğunu gözden geçirirler.
- *Hipotezler üretme (Hypothesis Generation):* Öğrencilerin iddiaları, hastanın durumuna ilişkin hipotezlerdir. Hastayla ilk karşılaşmalarında ortaya attıkları iddialarına veri olarak (kanıt olarak), hastanın şikâyetleri ve semptomlarını tanımlarlar. Öğrenciler, hastayla ilgili verilen verilerin, ortaya attıkları iddialarını desteklemede, kanıt olarak neden kabul edildiğini göstermek amacıyla, hastanın sorunuyla ilgili patofizyolojik mekanizmaları kullanarak gerekçe sağlarlar. Bu aşamada öğrenciler, hastanın problemini organ, doku, hücrenel veya moleküler düzeyde anlamaları temel bilimlerle

ilişkilendirmeye teşvik edilmektedirler.

- *Soruşturma stratejisi (Inquiry Strategy):* Öğrencilerin iddiaları, kendi hipotezlerini doğrulamada hangi eylemlerin (sorumlar, fiziki muayene, laboratuvar veya teşhis testleri) veya hangi bilginin gerekli olabileceğini içerebilmektedir. Hangi testlerin gerekli olduğuna dair araştırma yaparlar. İddiaları desteklemek amacıyla, öğrenciler öne sürdükleri hipotezlerle göre gerekçeler sağlayacaklardır. Gerekçeler; hipotezlerini güçlendirmede veya çürütmede yardımcı olabilecek ne tür bilgilere ve testlere gereksinim duyulacağını veya öne sürülen hipotezlerin altında yatan temel mekanizmaların neler olduğunu içermesi gerekmektedir.
- *Veri analizi ve sentezi (Data Analysis/Synthesis):* Araştırma stratejisinden sonra, verilere dayalı olarak ürettikleri iddiaları, hipotezlerini güçlendiren veya çürütenlere dayalı olarak analiz ederler. Öğrencilerin iddiaları, verilerin yorumlanmasından oluşmalıdır. Veriler, sorulan sorulara hastanın verdiği cevapları, fiziki muayenede elde edilen bulguları, laboratuvar bulgularını veya teşhise yönelik testleri içerebilmektedir. Veriler ve iddialar arasındaki ilişkinin kurulabilmesinde, öğrenciler uygun düzeyde (organ, doku, hücrenel veya moleküler) patofizyolojik mekanizmaları (patolojik, immünolojik, mikrobiyolojik) kullanarak gerekçelerini yapılandırmalıdır.
- *Teşhise yönelik karar verme (Diagnostic Decision):* Öğrenciler, analiz/sentez sürecinde elde ettikleri yorumlamaları ve önemli hasta verilerini kullanarak kanıtlarını oluştururlar. İddia ve kanıtlarını birleştirmede, hastanın problemine yönelik belirledikleri önemli mekanizmaları açıklarlar, hastanın problemine en yakın var olan teşhise yönelik kriterleri, olayları, süreçleri ve yapıları neden-etki zincirine göre tanımlarlar.
- *Tedaviye yönelik karar verme (Therapeutic Decision):* Öğrenciler, hastanın sorununun tedavisi ve yönetim stratejilerine yönelik karara varırken iddialarda bulunabilirler. İddialarını desteklemede kanıt olarak, hastanın semptomlarına, işaretlerine veya klinik bulgularına dayalı teşhise yönelik kararlarını kanıtlayabilirler. Tedaviye yönelik kararda gerekçeler olarak biyomedikal bilgiyle ilgili patofizyolojik mekanizmaları ifade edebilirler, kanıta dayalı tıp ile ilgili olarak aynı hastalık tanısı alan hastalar için ameliyat veya radyasyon gibi standart medikal tedavilerin etkili olup olmadığına dair araştırma sonuçlarına atıfta bulunabilirler.

PBL yaklaşımındaki HDR sürecindeki yukarıdaki basamaklarda cevap aranılan sorular Tablo 1’de verilmiştir (Barrows, 1985):

Argümantasyon

Argümantasyon, iki veya daha fazla bireyin iddialarını yapılandırdıkları, değiştirdikleri ve değerlendirdikleri ve iddialarına dayalı olarak kanıtlar sağladıkları bir tartışma ortamında buldukları, özellikle problem-çözme veya karar-verme sürecinde önemli bir rol oynayan sosyal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Jiménez-Aleixandre & Rodriguez, 2000; Jonassen, 2011; Kuhn, 1992; Nussbaum, 2011; Walton, 2007). Toulmin (1958, 2003), argümantasyon sürecinin yapılandırıcı unsurlarını tanımlayarak

Tablo 1: HDR Modeli Basamaklarında Cevap Aranılan Sorular

HDR modeli basamakları	Cevap aranılan sorular
Problemi çerçeveleştirme	Hangi bilgi veya ipuçları önemli görünmektedir?
Hipotezler üretme	Hastanın probleminde hangi patofizyolojik mekanizmalar rol oynamaktadır?
Soruşturma stratejisi	Soruların (fiziki muayene veya testler) hasta için neden gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?
Veri analizi ve sentezi	Test sonucuyla ilgili temel mekanizmalar nelerdir?
Teşhise yönelik karar verme	Belirtiler/ Bulgulara dayalı olarak ilk teşhisiniz nasıldır?
Tedaviye yönelik karar verme	Tedavi, temel mekanizmalar açısından hastanın problemini nasıl düzeltebilir?

rak, aralarındaki işlevsel ilişkiyi tanımlamıştır. Toulmin'in modeline göre; bir argümanı oluşturan altı temel bileşen bulunmaktadır: (1) İddia (Claim): Saptanması gereken bir sav veya sonuç, (2) Veri (Data= Ground): İddiayı destekleyen olaylar, durumlar, (3) Gerekçe (Warrant): Verilerin iddia ile ilişkisini ortaya koyan nedenler (örneğin kurallar, ilkeler), (4) Destekleyici (Backing): Gerekçeleri mantıklı bir çerçeveye oturtan temel bir varsayım, (5) Çürütücü (Rebuttal): İddiayı geçersiz kılan veya zayıflatan bir ifade, (6) Niteleyici (Qualifier): 'Çoğunlukla', 'Belki' veya 'Büyük ihtimalle' gibi bir zarf oluşturulan iddianın sınırlı kesinliğini belirleyici. Toulmin'in modeli, argümanların yapısının belirlenmesinde ve argümantasyonun kalitesinin değerlendirilmesinde bir çerçeve sağlayarak, bir tartışma ortamında öğrencilerin bir argümanın nasıl ortaya çıkması gerektiğini öğrenmelerine ve gerekçelerini daha açık hâle getirmelerinde yardımcı olacaktır (Duschl & Osborne, 2002; Newton, Driver, & Osborne, 1999).

Argümantasyonla desteklenmiş PBL yaklaşımında HDR modeli ile ilgili çalışmalar

Ju (2017) yaptığı çalışmada argümantasyonla desteklenmiş PBL yaklaşımında HDR modelinin tıp öğrencilerinin argümantasyon etkinliklerine dair mantıksal düşünme becerilerini artırdığını ve temel bilimler ile klinik uygulamaları daha kolay birleştirebildiklerini göstermiştir. Ju, Choi & Yoon (2017), klinik öncesi 15 tıp öğrencisinin kardiyovasküler sistem konusundaki argümantasyonlarının kalitesini PBL yaklaşımında HDR modelinin her bir basamağına göre analiz etmişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri argümanları dört çeşit argümantasyon içeren bir kodlama şemasıyla (Tip 0: tamamlanmamış, Tip 1: yalnızca iddia, Tip 2: veri ve iddia, Tip 3: veri, iddia ve gerekçe) analiz etmişlerdir. Çalışmada küçük grup tartışmalarından öğrencilerin genel olarak Tip 1 argümanları ve Tip 3 argümanlarının ise daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin ağırlıklı olarak uygun gerekçeler olmaksızın iddialarda bulduklarını; iddialarını desteklemede genellikle verileri atladıklarını veya iddia ve verileri ilişkilendirecek gerekçeler sunmadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin argümantasyon yapısını anlamaları için bu çeşit eğitim uygulamalarının kullanılması gerektiği önerilmiştir. Si, Kong & Lee (2019) PBL yaklaşımında kavram haritası yöntemiyle desteklenmiş argümantasyonun kullanıldığı tıp öğrencilerinin bireysel klinik akıl yürütme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada öğrenciler, gözleri ve derisi gitgide sararan 26 yaşındaki genç bir hastanın problemini çözmeye çalışmışlardır. Araştırma bulguları, yöntemin öğrencilerin klinik akıl yürütme becerilerini pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Eyceyurt Türk & Kılıç (2020) ön test-son test eşitlenmemiş

kontrol gruplu yarı deneysel desen nitelikteki çalışmalarında argümantasyonla desteklenmiş PBL yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının asitlik, bazlık ve gazlar konusundaki başarılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, deney grubunun başarı puanlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Sağlık alanındaki lisans öğrencilerinin, gelecekteki mesleki uygulamalarında klinik problemlerle karşılaştıklarında doğru ve zamanında problem çözebilmeleri ve karar verme süreçlerine katılabilmeleri için klinik akıl yürütme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Groves, 2012; Ju, Choi & Yoon, 2017; Kempainen, Migeon & Wolf, 2003). Özellikle sağlık alanı lisans biyokimya dersi, yaşam süreçlerinin genel bir görünümüne birçok bilginin entegre edildiği disiplinler arası bir alan olup, hücre metabolizmasına dair temel yolları içermektedir (Kulak & Newton, 2014). Moleküler düzeyde gerçekleşen biyokimyasal reaksiyonlar, sinyal mekanizmaları ve diğer hücresel süreçler yaşamsal faaliyetlerin devam etmesi için gerekli olduğundan, söz konusu süreçler hayati bir öneme sahiptir (Barrow et al., 2024). Özellikle öğrencilerin, duygusal değişimlerden etkilenen metabolik süreçleri, bu değişimlerde salgılanan bazı hormon ve maddelerin açlık ve tokluk duygularını etkilediğini, hormonal takviyeler, ilaçlar veya besin alımında vücutta hangi hormonal ve sinirsel değişimlerin meydana geldiğini öğrenmeleri açısından nöroendokrin konusu oldukça önemlidir. Metabolizmanın düzenlenmesinde, büyüme ve üreme işlevleri endokrin sistemle ilişkili olup, bu sistem vücut dengesinin sürdürülmesinde sinir sistemi ile birlikte çalışmaktadır (Solomon et al., 1993). Öğrencilerin nöroendokrin konusunu bilmeleri, hormonlar ve beyin arasındaki iç içe geçmiş ilişkiyi öğrenmelerinde önem arz etmektedir. Ek olarak nöroendokrin konusu, Biyokimya, Fizyoloji, Anatomi ve Psikoloji alanlarında yer alan ortak bir konudur. Yukarıda belirtildiği gibi alan yazında argümantasyonla desteklenmiş PBL yaklaşımında HDR modelinin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışma bulunmakla beraber, bu hibrit yaklaşımın nöroendokrin konusunda uygulandığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada nöroendokrin konusunda uygulanan argümantasyonla desteklenmiş PBL yaklaşımında HDR modelinde geliştirilen senaryolar ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi 'Argümantasyonla desteklenmiş PBL yaklaşımında HDR modelinde temel biyokimya dersi nöroendokrin konusunda geliştirilen senaryolarla ilgili hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?' şeklindedir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışma betimsel nitelikte olup, tarama modelidir. Tarama modeli, katılımcıların bir konuya yönelik bilgi, beceri, tutum vb. özelliklerin belirlendiği, mevcut durumu herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabasının gösterilmediği araştırma modelidir. Çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim Dönemi Bahar Yarıyılında Türkiye’de bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü’nde okuyan birinci sınıf öğrencilerinden (N=189) oluşmaktadır. Söz konusu öğrencilere temel biyokimya dersi nöroendokrin konusunda argümantasyonla desteklenmiş PBL’de HDR modeli daha önce uygulanmıştır (Günter, 2023). Günter (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin ‘nöroendokrin’ konusunu öğrenmeleri ve argümantasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bu amaç doğrultusunda ‘Hiç Aklına Gelir mi?’ (birinci senaryo), ‘Neyin Kafası ki Bu?’ (ikinci senaryo) ve ‘Yeterince Büyük müyüm?’ (üçüncü senaryo) başlıklı her biri dört eğitim oturumundan oluşan üç senaryo geliştirilerek uygulanmıştır. Senaryolar sırasıyla organofosfatlı bir insektiside (klorpirifos) bağlı toksisite; trisiklik nitelikli bir antidepresan kullanımına bağlı toksisite; kronik büyüme hormonu ‘GH’ kullanımı sonra-

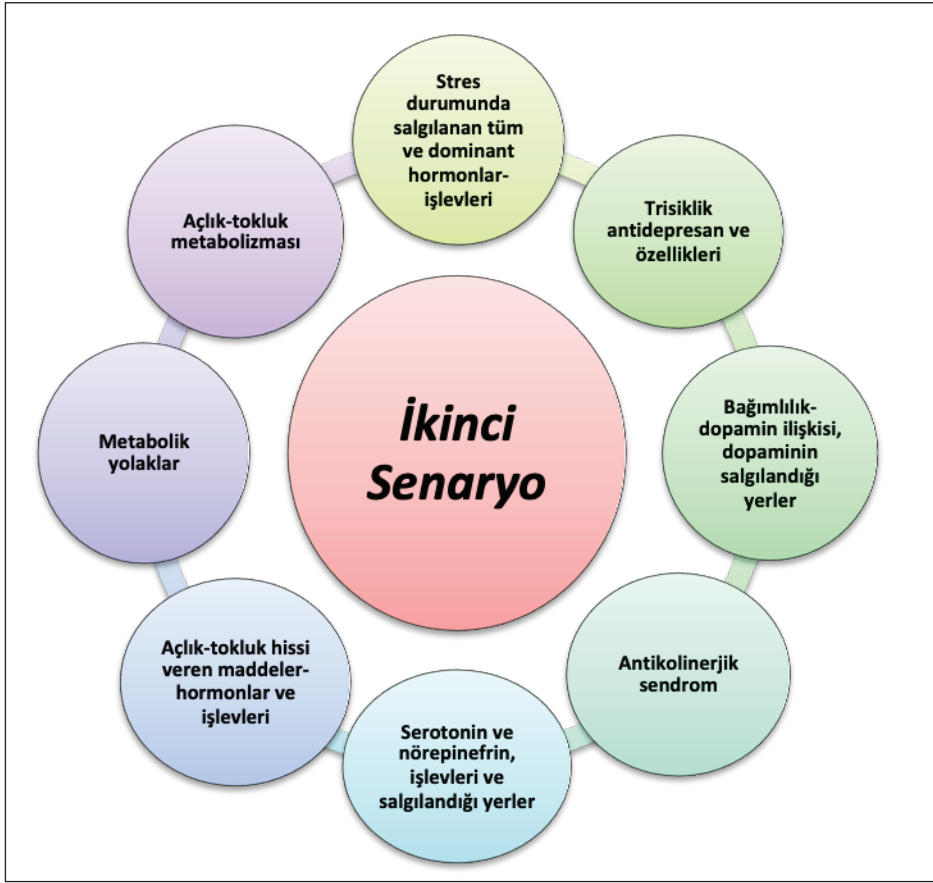
sında hormonal bozukluk geçiren gençleri konu almaktadır. Bu senaryolar ile birlikte öğrencilerin Şekil 1-3 arasında gösterilen alt konuları öğrenmeleri sağlanmıştır:

Günter’in (2023) yaptığı çalışmada, öğrencilerin gruplar halinde ikinci senaryo ile ilgili argümantasyon sürecini nasıl gerçekleştirdiklerine dair bir örnek Tablo 2 ve Tablo 5 arasında verilmiştir:

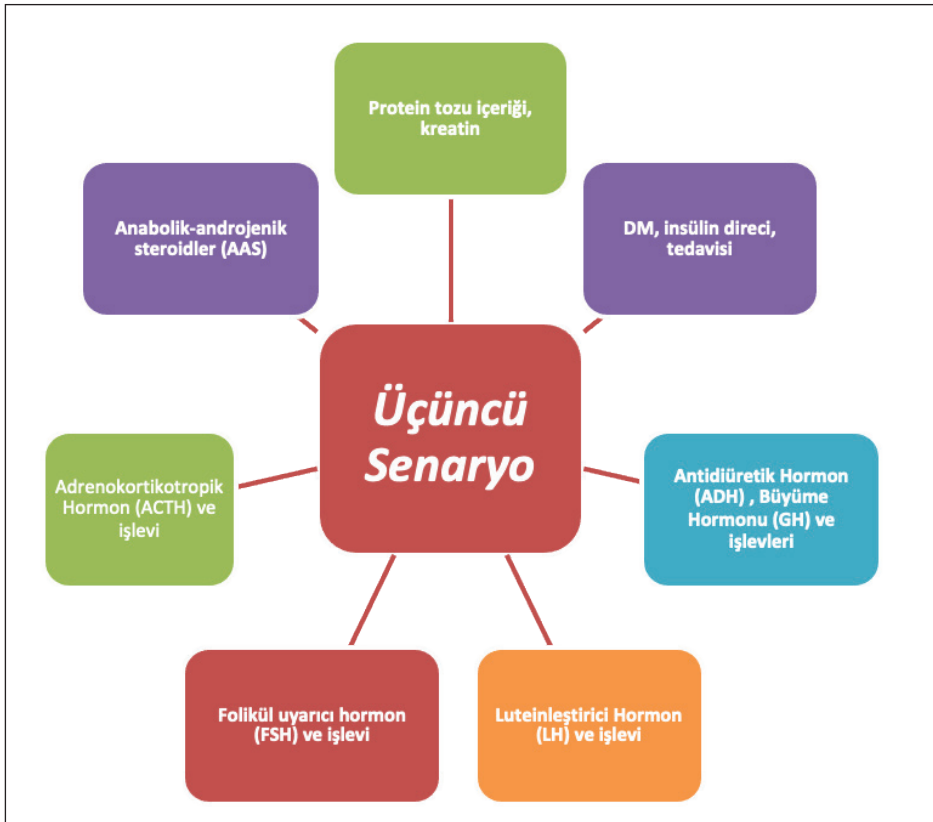
Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenciler ikinci senaryonun birinci eğitim oturumu PBL yaklaşımında HDR modelinin ‘*Problemi Çerçeveleme*’, ‘*Hipotezler Üretme*’ ve ‘*Soruşturma Stratejisi*’ basamaklarını içermektedir. Yine aynı oturumunda verilen hastanın mental durum değişiklikleri verisinden yola çıkarak öğrenciler gruplar halinde hastanın psikolojik bir rahatsızlığı, kafa travması ve vagus siniri hasarı olabileceğine dair iddialarda bulunmuşlardır. Aynı şekilde öğrenciler terleme-titreme-yerinde duramama verisine dayalı olarak hastada DM, hiperglisemi, hormonal bir bozukluk, vitamin-mineral eksikliği, zehirlenme, böbrek taşı, sirkadiyen ritm bozukluğu, melatonin hormon eksikliği, serotonin sendromu; yüksek nabız verisinden yola çıkarak hastada zehirlenme, enfeksiyon; batında azalmış bağırsak sesleri verisine göre hastada kabızlık, volvulus olabileceğine dair iddialar ortaya atmışlardır. Öğrenciler grup içi ve grup dışı



Şekil 1: Birinci senaryonun alt konuları.



Şekil 2: İkinci senaryonun alt konuları.



Şekil 3: Üçüncü senaryonun alt konuları.

Tablo 2: İkinci Senaryonun I. Eğitim Oturumunda Öğrencilerin Gerçekleştirdiği Argümantasyon Süreci

PBL yaklaşımında HDR modeli basamakları	Problemi Çerçeveleştirme, Hipotezler Üretme, Soruşturma Stratejisi	
İkinci Senaryo	I. Eğitim Oturumu	Büşra, üniversite sınavına hazırlanıyordu. Bir taraftan sınav stresi bir taraftan Covid-19 salgınının getirdiği stresle baş etmeye çalışıyordu. Sürekli masa başında çalıştığından hareketsiz kalıyordu. Gecesi gündüzüne karışmıştı; özellikle gece çalışıyor, gündüz uyuyordu. Soruyu çözemeyince de stres oluyor ve çalışırken her zaman yanında olan çeşit çeşit çikolatalarına sarılıyordu. Tatlı yedikçe mutlu oluyor, mutlu oldukça da soru çözmeye çalışıyordu Büşra. Son zamanlarda ise aşırı yorgunluktan soru çözerken uyuyakalıyordu. Bir gün teyzesi evlerine gelmiş, mutfak masasında annesiyle oturmuş sohbet ediyorlardı. Büşra çok yorgun ve uykusuz olduğundan yanlarına gitmemiş ancak sohbetlerine biraz kulak misafiri olmuştu. İlacın stresine iyi gelmesinden falan mı bahsediyorlardı öyle bir şeydi. Zaten hayal meyal duymuştu onu da. O gece yine saat 03.00'de soru çözmeye kalktı. Çalışmaya başladıktan yaklaşık iki- üç saat sonra kendini iyi hissetmemeye başlamıştı. Birden terlemeye ve titremeye başladı. Korkudan annesine bağırdığını hatırlıyordu ve yerinde duramıyordu. Ailesi Büşra'yı hızlıca evlerine en yakın hastanenin acil servisine götürdüler. Dr. Emre yine acilde nöbetçiydi o akşam. Sakin geçeceğini düşünürken Büşra ile karşılaştı. Dr. Emre fiziksel muayenede Büşra'nın tansiyonun ve ateşinin normal, nabzının yüksek ve batında azalmış bağırsak sesleri olduğunu görmüştür. Büşra gözlem altında tutulmaya başlandı, ancak Büşra'da mental durum değişiklikleri oluşmaya başladı. Ailesi ne olduğuna dair hiçbir şey bilmemektedir. Dr. Emre bazı laboratuvar ve diğer istemlerini yapmak için hızlıca yine bilgisayar başına geçer. Hızlı davranılması gerekmektedir.

Veriler: Terleme-titreme- yerinde duramama, Tansiyon-ateş normal, Nabız yüksek, Batında azalmış bağırsak sesleri, Mental durum değişiklikleri

Veri-1: Mental durum değişiklikleri

İddia	Gereke	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
Psikolojik bir rahatsızlık olabilir	Sınav ve salgın durumunda stres olduğundan anksiyete, Obsesif kompulsif bozukluk (OKB), panik atak gibi rahatsızlıkları ortaya çıkmış olabilir.	Ayrıca anksiyete ve panik atak belirtileri içinde terleme, titreme, kalp atışının yüksek olması ki nabzının yüksek olması gibi belirtiler olduğundan böyle bir psikolojik rahatsızlık olabilir.	Diğer psikolojik rahatsızlıklar olabilir ancak OKB olmayabilir. OKB belirtileri içerisinde aşırı kuşku, simetri ve düzen takıntısı, hata yapmaktan korkma veya başkasına zarar vermektir. Büşra da belirtilen böyle bir durum yok.	Olabilir

Kafa travması	Epilepsi, Parkinson gibi rahatsızlıklardan kaynaklı mental durum değişiklikleri olabilir.	Epilepsi kronik bir hastalıktır. Doğumda ya da doğum sonrasında herhangi bir nedenle gerçekleşen beyin hasarı sonucunda oluşabilir. Belki genetik bir rahatsızlığı vardı. Parkinson hastalığı dopamin üreten beyin hücrelerinin kaybı sonucunda oluşur ki belirtilerinde hareketlerde yavaşlama, denge kontrolsüzlüğü, titreme görülebilir.	Nabızın yüksek olması kafa travmasını tam açıklamayabilir.	Olabilir
Vagus siniri hasarı	Anksiyete bozukluğu, panik atak , uykusuzluk, stres gibi durumlar vagus siniri hasarına yol açabilmektedir.	Vagus siniri hasarı kalp hızını, kan basıncını, stresi artırarak, sindirimi engeller. Bu nedenle olabilir.	Ancak vagus siniri hasarının en önemli belirtisi kas krampları şeklinde ağrılardır. Büşra'da böyle bir durumdan bahsedilmemiş. Olmayabilir.	Olabilir

Veri-2: Terleme- titreme- yerinde duramama

İddia	Gerekçe	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
DM	Diabet hastalarında öğün geciktiğinde terleme titreme görülebilir. Hipoglisemi kaynaklı.	Diabet hastası olmasında en önemli etken çok fazla çikolata tüketmesi, şekerli çok besin tüketmesi olabilir ve bu da hiperglisemiye neden olabilir.	Ama gece çalışırken zaten çikolata yiyordu. Hipoglisemi durumu oluşmayabilir.	Olabilir.
Hiperglisemi	.....	.....	Hiperglisemi durumunda titreme- terleme görülmez.	Düşük ihtimal (Çürütüldü)
Hormonal bozukluk	Hipertiroid durumunda terleme titreme olabilir.	Hipertiroid belli ilaç kullanımı, kanser, aşırı GH salgınımı sonucunda oluşabilir. Büşra da stresli olduğundan GH salgılaması artmış olabilir.	.....	Büyük olasılıkla
Vitamin-mineral eksikliği	Vitamin-mineral eksikliklerinde terleme titreme olabilir.	B12 ve demir eksikliklerinde terleme görülebilir. Mental durum değişiklikleri görülebilir.	.....	Büyük olasılıkla
Zehirlenme	İlaç almış olabilir. Bunun sonucunda zehirlenmiş olabilir. Bu da titreme, terleme, yerinde duramama yapmış olabilir.	Zehirlenmelerde nabız yüksekliği olabilir. Büşra da nabız yüksekliği vardı. Ayrıca teyzesiyle annesinin konuşmalarına gizlice kulak misafiri olmuştu. Strese iyi gelecek bir ilaç almış olabilir.	.....	Büyük olasılıkla
Böbrek taşı	.....	.....	İdrarda kan ya da ağrı çekme gibi belirtiler şu anlık yok. Mental durum değişikliklerine yol açmaz.	Düşük ihtimal (Çürütüldü)

Sirkadiyen ritm bozukluğu	.....	.....	Bu bozukluk uyku düzeninin değişmesiyle alakalıdır. Terleme titreme yerinde duramama yol açmaz Nabız yükselmesine de neden olmaz.	Düşük ihtimal (Çürütüldü)
Melatonin hormon eksikliği	.....	.....	Çok fazla şeker tükettiğinden serotonin fazladır. Serotonin fazlası melatonine dönüşür. Eksiklik olamaz. MSH doyunluk hissi yaratır. Birden bire yerinde duramamasına neden olmaz.	Düşük ihtimal (Çürütüldü)
Serotonin sendromu	Serotonin sendromunda titreme terleme olabilir.	Çok fazla çikolata yediğinden serotonin hormonu artmıştır.	Ancak serotonin sendromunun genel bulguları arasında diare, bulunduğu olmayabilir.	Olabilir

Veri-3: Yüksek nabız

İddia	Gerekçe	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
Zehirlenme	İlaç almış olabilir. Bunun sonucunda zehirlenmiş olabilir. Bu da nabız artırmıştır. Titreme, terleme, yerinde duramama yapmış olabilir.	Zehirlenmelerde nabız yüksekliği yanında titreme, terleme yerinde duramama gibi belirtiler olabilir. Büşra da bunlar vardı. Ayrıca teyzesiyle annesinin konuşmalarına gizlice kulak misafiri olmuştu. Strese iyi gelecek bir ilaç almış olabilir.	.....	Büyük olasılıkla
Enfeksiyon	Örneğin apandisit olabilir. Nabızın yüksek olmasına neden olur.	Apandisit kabızlık da yapabilir. Büşra da bu da vardır.	Ancak aşırı mide ağrısı vardır apandisitte. Bunun olmaması muhtemel.	Düşük ihtimal (Çürütüldü)

Veri-4: Batında azalmış bağırsak sesleri

İddia	Gerekçe	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
Kabızlık	Çok fazla çikolata tüketiminden dolayı olabilir.	Bağırsaklarda obstrüksiyon yaratabilir. Katı tüketimin artması neden olabilir.	Kabızlık bir hastalık değil, hastalık belirtisi olabilir. Yerinde duramama olmaz bunun için sanırım.	Olabilir
Volvulus	Çok fazla çikolata tüketiminden dolayı olabilir.	Bağırsak tıkanıklığıyla karakterize bir rahatsızlık olduğundan batında azalmış bağırsak seslerine dolayısıyla kabızlığa neden olabilir.	Ancak titreme terleme yerinde duramamayı açıklamaz. Tansiyonu da açıklamaz.	Düşük ihtimal (Çürütüldü)

beyin fırtınası ortamında bu iddiaların bazılarını gerekçeler, destekleyiciler, çürütücüler ve niteleyiciler sunarak tartışmışlardır. Yaptıkları tartışmalarda ve araştırmalarında ürettikleri iddialardan hastada hiperglisemi, böbrek taşı, sirkadiyen ritim bozukluğu, melatonin hormon eksikliği, enfeksiyon ve volvulus olabileceğini çürütücü sunarak reddetmişlerdir. Diğer tüm iddialarının kalmasına karar vermişlerdir. Öğrenciler bir sonraki oturumunda yani II. Eğitim Oturumunda bu iddialarının desteklenmesinde ve/veya çürütülmesinde kan ve idrar analizi, kan gazı analizi, kan serumu analizi, akciğer grafisi, elektrokardiyografi (EKG), beyin tomografisi, Elektroensefalografi (EEG)- Elektromiyografi (EEM) testleri, hormon testi, Emar (MR) ve ultrason bilgilerine gereksinim duyabileceklerini ifade etmişlerdir. Eğitim yönlendiricisi I.Eğitim Oturumunda öğrencilere bazı 'Eğitim Yönlendiricisi Soruları (EYS) sorarak, onların konuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlamıştır. Söz konusu araştırma soruları arasında, stres durumunda salgılanan tüm hormonlar ve baskın hormonları ve işlevleri, açlık-tokluk metabolizma süreç-

leri, metabolik yollar, açlık-tokluk durumundaki hormonlar ve maddeler, duygusal yeme bozukluğu yer almaktadır. Tablo 3'te II. Eğitim oturumuna dair öğrencilerin argümantasyon süreci verilmiştir:

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğrenciler II.Eğitim Oturumunda HDR süreçlerinden 'Soruşturma Stratejisi' ve 'Veri Analizi/Sentezi' basamaklarına dayalı olarak verilen bilgilerden yola çıkarak, I.Eğitim Oturumunda belirttikleri iddialardan hastada kafa travması, vagus siniri hasarı, hormonal bozukluk, vitamin-mineral eksikliği, kabızlık, DM olabileceği iddialarını çürütmüşlerdir. Ayrıca I. Eğitim Oturumunda çürüttükleri hastada hiperglisemi olabileceği iddiasını yeniden gündeme getirmişlerdir. Bu eğitim oturumunda öğrenciler hastada psikolojik bir rahatsızlık, zehirlenme, hiperglisemi ve serotonin sendromu olabileceğine dair iddialarında yoğunlaşmışlardır. Eğitim yönlendiricisi bu oturumda da öğrencilerin araştırma yapmaları amacıyla kan glukoz düzeyinin yükselmesi, yüksek ateş ve halüsinasyon nedenlerine

Tablo 3: İkinci Senaryonun II. Eğitim Oturumunda Öğrencilerin Gerçekleştirdiği Argümantasyon Süreci

PBL yaklaşımında HDR modeli basamakları	Soruşturma Stratejisi, Veri Analizi/Sentezi			
İkinci Senaryo	II. Eğitim Oturumu	Dr. Emre gelen analiz sonuçlarına göre tahmin ettiği gibi Büşra'nın herhangi bir kafa travması ve enfeksiyonu olmadığını, tiroid bezinin normal çalıştığını ancak kan glukoz düzeyinin yüksek ve vitamin ve mineral eksiklikleri olduğunu görmüştür. Büşra'nın ateşi yükselmeye ve halüsinasyonlar görmeye başlamıştı. Dr. Emre Büşra'nın rahatsızlanmadan önce ne yediğini, ne içtiğini, düzenli bir ilaç kullanımının ve alerjisinin olup olmadığını tekrar sorar. Annesi herhangi bir ilaç kullanmadığını, alerjisi ve kronik hastalığı olmadığını, bu sabaha kadar da gayet sağlıklı olduğunu söyledi. Ayrıca "Dün gündüz sadece köfte yemeği yedi ve yattı. Sınava hazırlandığından gece çalışıyordu. Gece kalktığına ne yeyip içtiğini bilmiyorum, ancak genel olarak çok çikolata tüketiyor kızım. Sabaha karşı bağırmalarıyla uyandık. Yanına koşunca iyi olmadığını gördük ve hızlıca hastaneye getirdik." diye devam etti.		
Veriler: Kafa travması yok, Enfeksiyon yok, Tiroid bezi normal çalışmakta, Yüksek kan glukoz düzeyi, Vitamin/mineral eksikliği, Yüksek ateş, Halüsinasyonlar, Kronik hastalık yok, Düzenli ilaç kullanımı yok, Alerjisi yok				
Veri-1: Mental durum değişiklikleri				
İddia	Gereke	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
Psikolojik bir rahatsızlık olabilir	Sınav ve salgın durumunda stres olduğundan anksiyete, Obsesif kompulsif bozukluk (OKB), panik atak gibi rahatsızlıkları ortaya çıkmış olabilir.	Ayrıca anksiyete ve panik atak belirtileri içinde terleme, titreme, kalp atışının yüksek olması ki nabzının yüksek olması gibi belirtiler olduğundan böyle bir psikolojik rahatsızlık olabilir.	Diğer psikolojik rahatsızlıklar olabilir ancak OKB olmayabilir. OKB belirtileri içerisinde aşırı kuşku, simetri ve düzen takıntısı, hata yapmaktan korkma veya başkasına zarar vermektan korkma vardır. Büşra da belirtilen böyle bir durum yok.	Olabilir

Kafa travması	Epilepsi, Parkinson gibi rahatsızlıklardan kaynaklı mental durum değişiklikleri olabilir.	Epilepsi kronik bir hastalıktır. Doğumda ya da doğum sonrasında herhangi bir nedenle gerçekleşen beyin hasarı sonucunda oluşabilir. Belki genetik bir rahatsızlığı vardı. Parkinson hastalığı dopamin üreten beyin hücrelerinin kaybı sonucunda oluşur ki belirtilerinde hareketlerde yavaşlama, denge kontrolsüzlüğü, titreme görülebilir.	Kafa travması yok	Olamaz Çürütüldü...
Vagus siniri hasarı	Anksiyete bozukluğu, panik atak ,uykusuzluk, stres gibi durumlar vagus siniri hasarına yol açabilmektedir.	Vagus siniri hasarı kalp hızını, kan basıncını, stresi artırarak, sindirimi engeller. Bu nedenle olabilir.	Ancak vagus siniri hasarı ateşe neden olmaz	Olamaz Çürütüldü...

Veri-2: Terleme- titreme- yerinde duramama

İddia	Gerekçe	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
DM	Diabet hastalarında öğün geciktiğinde terleme titreme görülebilir. Hipoglisemi kaynaklı.	Hiperglisemi nedeniyle DM olabilir.	Ancak hiperglisemi yüksek ateş yapmaz, olamaz	Olamaz Çürütüldü...
hiperglisemi	.....	Aşırı çikolata tüketiminden dolayı kan glukoz düzeyi yüksek olduğundan hiperglisemi olabilir	.....	Olabilir Tekrar eklendi....
Hormonal bozukluk	Hipertiroid durumunda terleme titreme olabilir.	Hipertiroid belli ilaç kullanımı, kanser, aşırı GH salınımı sonucunda oluşabilir. Büşra da stresli olduğundan GH salgılaması artmış olabilir.	Ancak tiroid bezi normal çalıştığından olmaz	Olamaz Çürütüldü...
vitamin-mineral eksikliği	Vitamin-mineral eksikliklerinde terleme titreme olabilir.	Vitamin-mineral eksikliği var.	Ancak vitamin/mineral eksikliği ateş ve halüsinasyona neden olmaz...	Olamaz Çürütüldü...
zehirlenme	İlaç almış olabilir. Bunun sonucunda zehirlenmiş olabilir. Bu da titreme, terleme, yerinde duramama yapmış olabilir.	Düzenli ilaç kullanımı olmadığından olabilir, ancak belki gizlice birşey almış olabilir...	.....	Büyük olasılıkla
Serotonin sendromu	Serotonin sendromunda titreme terleme olabilir.	Terleme-titrete-ateş basması-mental durum değişiklikleri olduğundan olabilir....	.....	Olabilir

Veri-3: Batında azalmış bağırsak sesleri

İddia	Gerekçe	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
Kabızlık	Çok fazla çikolata tüketiminden dolayı olabilir.	Bağırsaklarda obstrüksiyon yaratabilir. Katı tüketimin artması neden olabilir.	Ancak kabızlık ateş ve halüsinasyona neden olmaz..	Çürütüldü...

dair EYS soruları sormuştur. Tablo 4'te III.Eğitim Oturumunda öğrencilerin argümantasyon süreci gösterilmiştir:

Öğrenciler III. Eğitim oturumunda HDR sürecindeki 'Soruşturma Stratejisi', 'Veri Analizi/Sentezi' ve 'Teşhise Yönelik Karar Verme' basamaklarına dair bir önceki oturumda verdikleri iddialardan psikolojik bir rahatsızlık ve serotonin sendromu-

nu çürüterek, aşırı çikolata tüketiminden dolayı hiperglisemi ve zehirlenmeye bağlı antikolinerjik sendrom teşhisine ulaşmışlardır (Tablo 4). Eğitim yönlendiricisi yine öğrencilere antikolinerjik sendrom, TSA antidepresanların özellikleri, bu tür antidepresanların antikolinerjik sendroma nasıl sebebiyet verdiklerini, TSA antidepresanların diğer antidepresanlardan farklı

Tablo 4: İkinci Senaryonun III.Eğitim Oturumunda Öğrencilerin Gerçekleştirdiği Argümantasyon Süreci

PBL yaklaşımında HDR modeli basamakları	Soruşturma Stratejisi, Veri Analizi/Sentezi, Teşhise Yönelik Karar Verme	
İkinci Senaryo	III. Eğitim Oturumu	Dr. Emre Büşra'nın antikolinerjik sendroma girdiğini fark etti. Ailesine Büşra'nın zehirlendiğinden şüphelendiğini söyler söylemez annesinin başından kaynar sular dökülmüş gibi oldu. Babasını, Büşra'nın gece ne yediğini ne içtiğini, ya da bir ilaç kullanıp kullanmadığını araştırması için eve gönderdi. Babası evin altını üstüne getirdi. Büşra'nın gece çikolata yediğini yarım kahve içtiğini öğrendi. Ancak mutfak masasının üstünde bir hap kutusu dikkatini çekti. Hemen alıp hastanenin yolunu tuttu. Hızlı olmalıydı. Daha yoldayken annesini arayıp durumdan haberdar etti ve ilacın ismini öğrendi. Dr. Emre ilacın ismini duyar duymaz bunun TSA (Trisiklik Antidepresan) nitelikli bir antidepresan olduğunu anlayıp, hemen tedaviye başlar. Annesi; <i>'Kardeşim bana gelmişti, bipolar bozukluğu vardı, ilacı mutfak masasının üstünde unutmuş sanırım. Ancak Büşra intihara meyilli bir kız değil, tamam sınav stresi var, çok çikolata yer ancak intihar edecek bir kız değil benim kızım'</i> diyerek ağlamaya başladı.

Veriler: Antikolinerjik sendrom, Zehirlenme, TSA antidepresan alımı

Veri-1: Mental durum değişiklikleri

İddia	Gerekçe	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
Psikolojik bir rahatsızlık olabilir	Sınav ve salgın durumunda stres olduğundan anksiyete, Obsesif kompulsif bozukluk (OKB), panik atak gibi rahatsızlıkları ortaya çıkmış olabilir.	Ayrıca anksiyete ve panik atak belirtileri içinde terleme, titreme, kalp atışının yüksek olması ki nabzının yüksek olması gibi belirtiler olduğundan böyle bir psikolojik rahatsızlık olabilir.	Psikolojik bir rahatsızlık yok, zehirlenmeye antikolinerjik sendrom geçirmektedir.	Olamaz.. Çürütüldü...

Veri-2: Terleme- titreme- yerinde duramama

İddia	Gerekçe	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
Hiperglisemi	.....	Kan glukoz düzeyi yüksek olduğundan hiperglisemi olabilir	.....	Kesinlikle
Zehirlenme	İlaç almış olabilir. Bunun sonucunda zehirlenmiş olabilir. Bu da titreme, terleme, yerinde duramama yapmış olabilir.	TSA antidepresan almış	.....	Kesinlikle
Serotonin sendromu	Serotonin sendromunda titreme terleme olabilir.	Terleme-titreme- ateş basması- mental durum değişiklikleri olduğundan olabilir....	TSA antidepresan almış, zehirlenme gerçekleşmiş	Olamaz.. Çürütüldü....

olan yönlerini, tedavi yöntemlerini EYS soruları halinde sorarak, öğrencilerin araştırma yapmalarını sağlamıştır. Tablo 5'te IV. Eğitim Oturumu ve Genel Tekrar bölümündeki öğrencilerin argümantasyon süreci verilmiştir:

Öğrenciler HDR süreci basamaklarından 'Soruşturma Stratejisi', 'Veri Analizi/Sentezi', 'Teşhise Yönelik Karar Verme' ve 'Tedaviye Yönelik Karar Verme' basamaklarına göre ilaç tedavisini öğrenmişlerdir (Tablo 5). Ayrıca serotonin ve norepinefrin nörotransmitterlerinin nasıl etkilendiğini ve nerelerden salgılandığına dair EYS sorularına uygun araştırma yapmışlardır. Eğitim yönlendiricisi öğrencilerden tüm eğitim oturumlarına ve kazandıkları bilgilere dair bir akış şeması istemiştir. Tüm oturum ta-

mamlandıktan sonra eğitim yönlendiricisi 'Bunları Biliyor Musunuz?' bölümünde öğrencileri dopamin ve bağımlılık ilişkisini, dopaminin etkisini ve nereden salgılandığına dair araştırma yapmaya yönlendirmiştir.

Bu çalışmada ise senaryoların uygulandığı aynı öğrencilerin senaryolarla ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışmada yerel etik kurul komitesi tarafından protokol no: 108 sayısıyla etik kurul izni alınmış, öğrencilere uygulama süreciyle ilgili bilgi verilmiş ve öğrencilerden çalışmaya gönüllü katıldıklarına ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarına dair gönüllü katılım formu alınmıştır. Öğrencilerin gizliliği için isimler yerine kimlik kodları (Ö3-Ö8 vb) kullanılmıştır.

Tablo 5: İkinci Senaryonun IV.Eğitim Oturumu ve Genel Tekrar Bölümünde Öğrencilerin Gerçekleştirdiği Argümantasyon Süreci

PBL yaklaşımında HDR modeli basamakları	Soruşturma Stratejisi, Veri Analizi/Sentezi, Teşhise Yönelik Karar Verme, Tedaviye Yönelik Karar Verme	
İkinci Senaryo	IV. Eğitim Oturumu ve Genel Tekrar	Dr. Emre Büşra'ya destek tedavisiyle birlikte, fizostigmin ilaç tedavisi verilmesini ister. Büşra hastanede bir iki gün gözlem altında tutulur. Adli vaka durumu olduğundan ailesi bu esnada polise ifade de vermiştir. Büşra uyanır uyanmaz Dr. Emre ile karşılaşmıştır. Dr. Emre Büşra'ya nasıl hissettiğini sorar ve polis ifadesi vermesi gerektiğini söyler. Büşra şaşırır. Dr. Emre neden antidepresan kullandığını sorunca olanları anımsamaya başlar: <i>"Ben onun antidepresan olduğunu bile bilmiyordum ki. Çok soru çözdüğümde aşırı yoruluyordum ve son zamanlarda da çalışırken uyuyakalıyordum. Bir ara gündüz teyzemin annemle mutfakta konuştuklarını duydum, hayal meyal hatırlıyorum söylediklerini ancak strese iyi gelebilecek bir ilaçla ilgili konuşuyorlardı sanırım. O gece her zamanki gibi saat 03.00 te kalktım, kahve yapmak ve çikolatalarımı almak için mutfaka gittim. Masada hap kutusu duruyordu. Gündüz teyzemle annemin konuştuklarını hatırladım. Teyzem unutmuştu herhalde bunu. Belki benim de stresime iyi gelir diye birkaç tane yuttum. Çalışmaya gittim. Ne düşündüm bilmiyorum açıkçası. Sonrasında kendimi iyi hissetmedim."</i> Dr. Emre Büşra'ya gülümsedi: <i>"Hem çikolata yiyerek hem de antidepresanı alarak mutluluktan bayılmışsın. Geçmiş olsun."</i> dedi.

Veriler: İlaç tedavisi

Veri-1: Antikolinergik sendrom ve aşırı çikolata tüketimi

İddia	Gereççe	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici
Hiperglisemi	Aşırı çikolata tüketimi	Kan glukoz düzeyi yüksek olduğundan hiperglisemi olabilir	.....	Kesinlikle
Zehirlenme	İlaç almış olabilir. Bunun sonucunda zehirlenmiş olabilir. Bu da titreme, terleme, yerinde duramama yapmış olabilir.	TSA antidepresan almış	.....	Kesinlikle

Veri Toplama Araçları

Çalışmada uygulama sonunda öğrencilerin her bir senaryo ile ilgili görüşlerini almak amacıyla kimya eğitimi alanında iki uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen 15 açık uçlu soruluk bir 'Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır (Ek-1). Bu formla birlikte, öğrencilerin senaryoların konu kapsamına uygunluğu, yeterliliği, başlığı ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri ve nasıl geliştirilebileceğine yönelik önerileri alınmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen nitel veriler üzerinde içerik analizi, NVivo programı kullanılarak yapılmıştır. Tümevarımsal bir yaklaşımla öncelikle araştırmacı tarafından veri setleri okunarak kodlama yapılmıştır (Drisko & Maschi, 2016). Kodlama sürecinde ana tema, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlar, katılımcıların belirttikleri kelime tekrar sayısına göre frekans olarak (f) belirtilmiştir. Analiz süreci devam ettikçe kodlar ve kodun altındaki ifadeler NVivo programında sürekli gözden geçirilerek kontrol edilmiştir. Görüşme sorularına cevap vermeyen öğrencilerin ifadelerine kod verilmemiştir. Araştırmacı içerik analizini sürece yayarak tekrarlamıştır. Bu bağlamda kodlamanın güvenilirliği ve doğruluğu sağlanmıştır. Görüşme örneği kimya eğitimi alanında bir uzman görüşüne sunulmuştur. Elde edilen verilerin güvenilirliğinin, sağlamlığının ve doğrulanabilirliğinin sağlanmasında araştırmacı ve uzman arasında görüş birliğine varılmıştır. Bu bağlamda ortalama uyum yüzdesi %96 olarak hesaplanmış olup kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin geçerli düzeyde olduğu görülmüştür (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

Birinci senaryo ile ilgili bulgular

Birinci senaryo ile ilgili ana temalar; görüşler, günlük hayatla ilişki ve senaryonun başlığı olarak belirlenmiştir. Görüşler ana temasındaki alt temalar olumlu ve olumsuz görüşler; günlük hayatla ilişkisi ana temasında günlük hayatla ilgisinin olması ve senaryonun başlığı ana temasında ise olumlu ve olumsuz görüşler olarak alt temalar belirlenmiştir. Her bir alt temaya ilişkin kodlar oluşturulmuş ve frekans olarak sunulmuştur. Birinci senaryoya ilişkin kodlar ve frekanslar Tablo 6'da verilmiştir:

Öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüş belirten ifadeleri şu şekildedir:

'Senaryo gerçekten öğretici, fizyoloji dersinde bile bazı konular lafta kalmıştı.' (Ö11)

'Birinci senaryoda asetilkolinin etkilerine ve MSS- PSS değinilmektedir.' (Ö8, Ö25, Ö37, Ö101)

'Birinci senaryo ilgi çekici. Böyle sonuçlanacağı aklıma gelmemişti.' (Ö121)

'Birinci senaryonun doktorun gözünden başlayarak çözüme doğru gitmesi çok güzel yani olay örgüsü güzel.' (Ö133)

'Birinci senaryo ilk başta karmaşık gelmesi ardından çözüme adım adım ilerledikçe çok eğlenceli oldu.' (Ö150, Ö167)

'Birinci senaryonun profesyonel hayatta çok işime yarayacağını düşünüyorum.' (Ö177)

'Organofosfatlı insektisid zehirlenmesinde asetilkolinesteraz enziminin inhibisyonu sonucunda fazla asetilkolinin kas kasılmasına neden olmasını öğrendik.' (Ö178)

'Birinci senaryo konu kapsamına uygun, sinir sistemi, beyin bölümleri, Broca Wernicke alanları, limbik sistem, TSH, asetilkolin, pseudokolinesteraz konularıyla ilgiliydi.' (Ö179)

'Birinci senaryo fazla detaylı olmuş. Bu nedenle uğraştırdı.' (Ö183)

'Birinci senaryo konu kapsamına uygun değil.' (Ö185)

'Birinci senaryo güncel değil bence.' (Ö187)

'Senaryo biraz daha yönlendirici olabilirdi.' (Ö189)

Ek olarak öğrencilerin çoğunluğu senaryonun yeterli olduğunu söyleyerek senaryoya ilgili bazı önerilerde de bulunmuşlardır:

'Yeterli ama tek kişinin başına gelen bir olay şeklinde de olabilirdi.' (Ö1)

'Yeterli. Daha fazla düşünmeye sevk etmek için 28 yaşındaki erkek hastayı ve aynı semptomlarla gelen hastaları farklı oturma odalarında verebilirdik, direkt zehirlenmeyi düşündürmemesi için.' (Ö35)

'Yeterli. Erkek hastaya zehirlenmeye ek olarak kronik hastalığı olduğunu ve yoğun stres altında olduğunu söyleyerek başka bir hastalık daha eklerdim.' (Ö39, Ö56)

'Yeterli. Hastaların nerede yaşadıklarını ve işlerine dair ek bilgi verilebilirdi.' (Ö69)

'Yeterli. Hastalardan birinin çocuk olduğunu belirterek beyin hasarına yol açtığına değinilebilir.' (Ö77)

'Yeterli ama belki biraz daha ipucu verilebilir.' (Ö90)

'Birçok test yapılmıştır bence yeterli.' (Ö98)

'Yeterli ama çözüme hemen ulaşabilmesi için gelen hastalarla ilgili biraz daha bilgi alabiliriz.' (Ö122, Ö127)

'Yeterli ama her bir hastayla ayrı ayrı diyaloglar eklenseydi belki daha güzel olabilirdi.' (Ö135)

'Yeterli. Belki bahçeli evlerde oturup bahçede yetiştirilen meyvelerden de zehirlenmiş olabilirdi.' (Ö139)

Öğrenciler, birinci senaryonun başlığına yönelik 'Gizemli Hastalık', 'Beklenmedik Tehlike', 'Bu İşte Bir Gariplik Var', 'Nasıl Oldu Bu İş', 'Nerden Bilebilirdin Ki?', 'Su İçerken İki Kez Düşün', 'Yok Daha Neler?', 'Bilsen İçer Miydin?' şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

İkinci senaryo ile ilgili bulgular

İkinci senaryoda belirlenen alt temalarına ilişkin kodlar ve frekansları Tablo 7'de gösterilmiştir. Öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşlerine dair ifade örnekleri aşağıda verilmiştir:

'İlaç-besin etkileşimini ve yan etkilerini öğrendik.' (Ö5)

Tablo 6: Birinci Senaryo ile İlgili Kodlar ve Frekanslar

Alt tema-1: Olumlu görüşler		Alt tema-1: Olumsuz görüşler	
Kodlar:	f	Kodlar:	f
Günlük hayatla ilişkili	170	Çok fazla detay içermesi	9
Yeterli	170	Zor ve uğraştırıcı	9
Konu kapsamına uygun	149	Ayrıntı eksikliği	7
Öğretici	89	Konu kapsamına uygun değil	5
İlgi çekici	64	Konu kapsamına biraz uygun	3
Tamamen olumlu	49	Güncel değil	2
Araştırmaya yönlendirici	36	Yönlendirme eksikliği	2
İyi- yapılandırılmış	34	Olayların hızlı gelişmesi	1
Güzel	32		
Bilgi kazanmaya yönlendirici	21		
Eğlenceli	15		
Akılda kalıcı	12		
Akıcı	12		
En küçük ayrıntıya dikkat etmeyi öğrenme	5		
Yorum yapma becerisinin gelişimi	5		
Profesyonel yaşamda yararlı	4		
Adım adım çözüme ulaşma	2		
Alt tema 2: Günlük hayatla ilişkisi			
Kodlar:	f		
Herkesin başına gelebilecek bir hastalık olması	45		
Ülkemizde var olan bir çevre problemine değinilmesi	22		
Ev, okul ve işyerlerine yakın çevrede bulunan endüstri/ fabrikaların çevreye kimyasal madde yayması	13		
Gerçekçi bir vaka	6		
Günlük yaşamda, tarımda, endüstride ve böcek öldürücülerde klorprifos kullanımı	4		
Bu tarz vakaların geçmişte olduğu gibi gelecekte de olabilme olasılığının yüksek olması	4		
Alt tema-3: Senaryonun başlığına dair olumlu görüşler		Alt tema-3: Senaryonun başlığına dair olumsuz görüşler	
Kodlar:	f	Kodlar:	f
Konu kapsamına uygun	69	Vaka ile ilgili ipucu verilmesi	4
Güzel	30	Uygun değil	3
İlgi çekici	10	Sonucu bulamama ön yargısı oluşturma	1
Yaratıcı	8		

'Stres faktörünün hormonal etkileri ve fazla serotoninin etkilerini öğrendik.' (Ö12, Ö24,Ö44,Ö89)

'TSA nitelikli antidepresanların serotonin ve noradrenalin geri alım pompalarını çok az olarak da dopamin geri alım pompalarını inhibe ederek bulanık görme, baş dönmesi, sedasyon gibi yan etkilere neden olduğunu öğrendik.' (Ö101, Ö113)

'Antidepresanlar beyin fonksiyonlarını etkilediğinden konu kapsamına uygundur.' (Ö158)

'Bazı hormonlar ve görevlerini araştırdığımızdan konu kapsamına uygundur.' (Ö161)

'Açlık-tokluk metabolizması, streste biyokimyasal değişiklikler, açlık tokluk hissi öğrendiğimizden konu kapsamına uygundur.' (Ö170)

'Hem stres hem de antidepresanlara yer verildiğinden konu kapsamına uygundur.' (Ö172)

Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu ikinci senaryonun da yeterli olduğunu söyleyerek senaryoya ilgili bazı önerilerde de bulunmuşlardır:

'İkinci senaryo yeterli ama Büşra'nın ailesinin konuşmalarından etkilendiği eklenebilirdi ama her şey belli olabilirdi.' (Ö4)

'Yeterli ama Büşra'nın düzenli ilaç kullandığı ve alerjisi olduğunu söyledim. Bu durumda ilaç farklı semptomlara yol açabilir.' (Ö13)

'Yeterli ama son oturum farklı sonlanabilir.' (Ö32)

'Yeterli ama Büşra'nın annesinin teyzesiyle ilaçla ilgili konuşması ikinci oturumda verilebilir.' (Ö46, Ö47)

'Yeterli ama bazı semptomları birinci oturumda verilerek daha hızlı çözüme ulaşabilir.' (Ö49)

'Yeterli ama tedavi sürecinde Büşra'nın uyku düzenini düzeltmeli, şekerli gıdalar tüketmemeli, ailesi de kızını bu konuda desteklemeli şeklinde eklenebilir.' (Ö50)

'Yeterli ama Büşra'nın kaç saat uyduğunu ve sınava ikinci kez hazırlanıp hazırlanmadığını bilmek isterdim.' (Ö67)

'Yeterli ama olay doktorun gözünden yaşanırorsa daha gizemli olabilir.' (Ö71)

'Yeterli. Belki Büşra'nın ilacı ağrı kesici sanıp içtiğini söyledim.' (Ö73)

Tablo 7: İkinci Senaryo ile İlgili Kodlar ve Frekanslar

Alt tema-1: Olumlu görüşler		Alt tema-1: Olumsuz görüşler	
Kodlar:	f	Kodlar:	f
Günlük hayatla ilişkili	184	Çözüme hızlı ulaşma	5
Yeterli	166	Biraz kafa karıştırıcı	4
Konu kapsamına uygun	152	Güncel değil	4
Öğretici	107	Yorucu	2
Tamamen olumlu	43	Biraz ilgi çekici	1
Güzel	40	Biraz zorlayıcı	1
İlgi çekici	24	Konu kapsamına uygun değil	1
Araştırmaya yönlendirici	22		
Kapsamlı	20		
Güzel kurgu	19		
Akılda kalıcı	9		
Eğlenceli	7		
Yaratıcı	5		
Ayrıntılara dikkat etmeyi öğrenme	3		
Doktorun öz-güvenli duruşunu beğenme	2		
Profesyonel yaşamda yararlı	1		
Alt tema 2: Günlük hayatla ilişkisi		Alt tema-3: Senaryonun başlığına dair olumsuz görüşler	
Kodlar:	f	Kodlar:	f
Sınav stresi yaşayan birçok öğrencinin başına gelebilmesi	51	Uygun değil	10
Günümüzde bilinçsiz ilaç kullanımının olması	40		
Aynı şeyleri deneyimleme	36		
Sınav sürecini gerçekçi bir şekilde yansıtması	18		
Stresli olduğunda çok fazla çikolata tüketilmesi	10		
Gerçek yaşamda birisinden örnek alınmış gibi	8		
Gerçek yaşamla olayları daha kolay ilişkilendirebilme	3		
Alt tema-3: Senaryonun başlığına dair olumlu görüşler		Alt tema-3: Senaryonun başlığına dair olumsuz görüşler	
Kodlar:	f	Kodlar:	f
Anlamlı	46	Uygun değil	10
Güzel	29		
İlgi çekici	8		

'Yeterli. Gencin sonradan psikolojik tedavi alıp almadığı eklenilebilir.' (Ö81)

'Yeterlidir. Fazla semptomlarla kafa karışıklığı yaratılabilir.' (Ö91)

Ek olarak öğrenciler ikinci senaryoya ilişkin 'Bu Nasıl Bir Düşünce?', 'Yanlış İşler Kötü Sonuçlar', 'Ah Bu Sınavlar', 'Bu Kadar Bilinçli Olunmaz', 'Fazla Stresin Sonu', 'Hayal Mi Gerçek Mi?' ve 'Sinirlerine Hâkim Ol Büşra' şeklinde başlık önerilerinde bulunmuşlardır.

Üçüncü senaryo ile ilgili bulgular

Öğrencilerin üçüncü senaryoya ilişkin belirlenen kodlar ve frekansları Tablo 8'de gösterilmiştir:

Öğrencilerin üçüncü senaryo ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerine dair bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

'Birçok hastalık öğrendik.' (Ö21)

'Fazla detay kafa karıştırıcı olabilir, detaylar azaltılabilir.' (Ö23)

'Biraz daha ipucu verilebilir.' (Ö26)

'Üçüncü senaryoda hormonların eksikliği ve fazlalığında vücutta biyokimyasal değişimleri ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu öğrendik.' (Ö33, Ö37)

'Oktay'ın başta ilaç kullanmadığını söylemesi vakayı daha bilinmez hale getirmesi çok etkileyici oldu.' (Ö40)

'Oktay'ın kullandığı ilacı söylememesi çok güzel bir detaydı. Hastalar her zaman doğru söylemeyebilir.' (Ö50)

'Olabilecek her ihtimalin düşünülmesi ve göz ardı edilmemesi gerektiğini öğrendik.' (Ö56)

'Sonucunu böyle tahmin etmemiştim.' (Ö62)

'Bilinçsiz ilaç takviye ürün kullanımının hormonlara zararlı etkilerini öğrendik.' (Ö66)

'Doktor tavsiyesine göre ilaç alınması gerektiğini öğrendik.' (Ö70)

'Üçüncü senaryo konu kapsamına uygundur. Büyümek isterken kullandığı GH nedeniyle şeker hastalığı oluşmuştur.' (Ö80)

'Üçüncü senaryo konu kapsamına uygun. Tüm hormonları içeriyor bu senaryo. Tüm hormonlara değindik.' (Ö99)

'Konu kapsamına uygundur. AAS-GH, lipoliz, glikoliz, glukoneogenez, glikojenez, glikojenoliz, insülin direnci, DM, ALT, AST, GGT, kreatin şeklindeki konular bulunmaktaydı.' (Ö100)

'Konu kapsamına uygundur. GH, ön hipofizden salgılanan peptid yapılı bir hormon olup, insan ve hayvanlarda büyüme, hücre üretimi ve yenilenmesini uyaran bir hormondur.' (Ö101)

'Gerçek hayattan alınan bir kesit gibiydi.' (Ö115)

'Günlük yaşamla ilişkilidir. Spor salonuna gitsem bu durumda en az 3 kişiyle karşılaşırım herhalde.' (Ö144)

Tablo 8: Üçüncü Senaryo İle İlgili Kodlar ve Frekanslar

Alt tema-1: Olumlu görüşler		Alt tema-1: Olumsuz görüşler	
Kodlar:	f	Kodlar:	f
Güncel	189	Yorucu	11
Konu kapsamına uygun	188	Kafa karıştırıcı	6
Yeterli	164	Güncel değil	5
Öğretici	91	Kolay	4
Tamamen olumlu	44	Gereğinden fazla bilgi içermesi	1
Güzel	43	Konu kapsamına uygun değil	1
İlgi çekici	24		
Akıcı	20		
Araştırmaya yönlendirici	15		
Etkileyici	14		
Güzel kurgu	14		
Kapsamlı	10		
Eğlenceli	6		
Akılda kalıcı	5		
En küçük ayrıntıya dikkat etme	2		
Alt tema-2: Senaryonun başlığına dair olumlu görüşler		Alt tema-2: Senaryonun başlığına dair olumsuz görüşler	
Kodlar:	f	Kodlar:	f
Konu kapsamına uygun	50	Basit	2
Güzel	42	Uygun değil	2
İlgi çekici	5		

'Günlük yaşamla ilişkili. Çünkü spor yapan insanların vücutlarını geliştirmede kendilerine uygun olmayan ilaçları kullanabilir.' (Ö155)

'Günlük yaşamla ilişkili değil. Doktor tavsiyesi dışında GH kullanabileceklerini düşünmüyorum.' (Ö163)

'Günlük yaşamla ilişkili, benim de çevremde bu şekilde şahit olduğum çok örnek var. Protein tozu vb birçok dışardan alınan maddelere şahit oldum.' (Ö179)

'Günlük yaşamla ilişkilidir. Özellikle ergenlik döneminde gençlerde fiziksel olarak güzel görünmeye çalışmak için kullanırlar.' (Ö180)

Ek olarak öğrencilerin çoğunluğu üçüncü senaryonun yeterli olduğunu belirterek, bazı önerilerde de bulunmuşlardır:

'Üçüncü senaryo yeterlidir. Oktay fakültede arkadaşlarını bu ilaç konusunda uyarmalı.' (Ö112)

'Yeterli. Oktay'ı beslenme ve egzersiz planları için ek olarak bir diyetisyen veya endokrin hekime yönlendirilmesini sağlamak olabilir.' (Ö132)

'Yeterli. Belki birisi GH diğeri protein tozu kullanan iki ayrı hastanın sağlık sorunlarını inceleyerek farklı maddelerin benzer etkilerini karşılaştırabiliriz.' (Ö145)

'Yeterli. Belki kronik hastalığı olan bir başka arkadaşında da aynı semptomlar görülebilir şeklinde düzenlenebilir.' (Ö156)

'Yeterli. Ancak ara sıra stresliyen sigara kullandığını ekledim. Ayrıca Nedim abisinin de farklı bir şekilde rahatsızlanarak aynı servise geldiğinden bahsedebilirdim.' (Ö172)

'Yeterli. Belki GH kullandığına dair önceki oturumlarda ipucu verilebilirdi, ancak her şey bir anda ortaya çıkabilirdi.' (Ö176)

'Yeterli. Belki Oktay'ın arkadaşlarının birinde de daha farklı bir sorun gelişebilir.' (Ö179)

'Üçüncü senaryo yeterlidir. Tüm hormonların birbiriyle ilişki içinde olduğunu, birisi bozulduğunda düzenin bozulduğunu gördük.' (Ö182)

'Yeterli. Tedavi öncesi ve sonrasında kas kütleindeki değişikliklerden bahsedilebilir.' (Ö185)

'Yeterli. Beslenme üzerinde daha fazla durulabilir.' (Ö187)

'Yeterli. Nedim'in fiziksel gelişimi ve herhangi bir rahatsızlığı olup olmadığı eklenebilir.' (Ö189)

Bazı öğrenciler üçüncü senaryoya dair 'Azı Karar Çoğu Zarar', 'Kaslar Şişti Sağlık Bitti', 'Sağlık İçin Spor Yap', 'Amatör Sporcu', 'Bilinçsizce Hayaller' ve 'Akıl Mı Büyük Beden Mi?' şeklinde başlık önerilerinde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma yapılan içerik analizi bulgularına göre öğrencilerin çoğunluğu, tüm senaryoların güncel, yeterli, konu kapsamına uygun, öğretici, ilgi çekici, tamamen olumlu, araştırmaya yönlendirici, iyi yapılandırılmış, güzel, bilgi kazanmaya yönlendirici, eğlenceli, akılda kalıcı, en küçük ayrıntıya dikkat edilmesi

gerektiğini öğrenme, yorum yapma becerisi kazanma, profesyonel yaşamda yararlı, adım adım çözüme ulaşmayı öğrenme şeklinde olumlu görüşler ifade etmişlerdir (Birinci senaryo için toplam f: 869; ikinci senaryo için toplam f: 804; üçüncü senaryo için toplam f: 829). Aynı şekilde tüm senaryolarla ilgili bazı öğrencilerin senaryoların zor ve uğraştırıcı, kafa karıştırıcı olması ve konu kapsamına uygun ve güncel olmaması dair olumsuz görüşleri bulunmaktadır (Birinci senaryo için toplam f: 38; ikinci senaryo için toplam f: 18; üçüncü senaryo için toplam f: 28). Bu bulgu tüm senaryolarda öğrencilerin olumlu görüş frekanslarının (toplam f: 2502), olumsuz görüş frekanslarından (toplam f: 84) yüksek olduğunu göstermiştir. Alanyazında PBL yaklaşımına dair öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin çoğunluğunun bu tarz olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Boye & Agyei (2023) yaptıkları çalışmada fen ve matematik alanlar eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının PBL yaklaşımında senaryolarla birlikte etkileşimli ve işbirlikli çalışarak öğrendiklerine ve iletişim becerileri kazandıklarına dair olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz & Özçelik (2020)'in PBL yaklaşımını kullandıkları bir çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin senaryolarla birlikte tartışma ve yorum yapma becerisi kazandıklarına, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı ve dinlemeyi öğrendiklerine dair olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Günter & Kılınç Alpat (2018) üniversite düzeyi genel kimya dersi elektrokimya konusunda PBL yaklaşımı ve yaklaşımına uygun olarak geliştirilen, uygulanan senaryo ile ilgili öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin çoğunluğunun yaklaşımı uygun, senaryoyu güncel, uğraştırıcı, araştırma yapmaya yönlendirici, konu kapsamına uygun, öğretici ve akılda kalıcı bulduklarına dair olumlu görüşler; bazı öğrencilerin ise senaryoların alışılmadık ve zaman alıcı olduğuna dair olumsuz görüşler ifade ettiklerini göstermiştir. Çalışmada öğrencilerin olumlu görüş cevap frekanslarının olumsuz görüş frekanslarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arı & Katrancı (2014) matematik alanında öğretmen adaylarının PBL yöntemine ilişkin yöntemin yararlı ve gerekli olduğuna dair olumlu; aynı zamanda yöntemin zaman alıcı ve zor olduğuna dair olumsuz düşünceleri olduğunu belirtmişlerdir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin senaryolar üzerinde çalışırken en ufak ayrıntıya dahi dikkat ederek çözüme ulaşma odaklı olmalarını öğrenmelerini, yorum yapma, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini de arttırmaktadır (Nargundkar, Samad-dar & Mukhopadhyay, 2014; Orozco & Yangco, 2016; Saiful et al., 2020; Widiawati, Joyoatmojo, & Sudiyanto, 2018).

Ek olarak öğrenciler ilk senaryoda, ülkemizde var olan bir çevre sorununa değinilmesi, yaşam yerlerine yakın olan fabrikalardan çevreye kimyasal madde salınımı gerçeğinin olması, klorpirifosun böcek öldürücü madde olarak genel kullanımın olması şeklinde ifadelerde bulunarak senaryonun güncel olduğunu belirtmişlerdir (Toplam f: 94). Öğrenciler ikinci senaryoda, günümüzde bilinçsiz ilaç kullanımının fazla olması, aynı durumları deneyimledikleri, sınav sürecini gerçekçi bir şekilde yansıtmaması, stresli olduğunda çok fazla çikolata vb. tüketilebileceğini belirterek senaryonun oldukça gerçekçi olduğunu ifade etmişlerdir (Toplam f: 166). Üçüncü senaryoda ise tüm öğrenciler spor salonunda bu durumda olan en az üç kişiyle karşılaşabilecek-

rini belirterek tam bir yaşam kesitini sunduğunu söylemişlerdir (Toplam f: 189).

Öğrencilerin birinci senaryonun yeterli olduğuna dair yüksek cevap frekanslarının yanı sıra, öğrencilerin senaryoya daha fazla detay eklenebileceği, aynı semptomlarla gelen hastaların ayrı ayrı oturumlarda verilebileceği, hastaların nerede yaşadıklarının söylenebileceği, hastaların diyaloglarının eklenebileceği, hastanın bahçesinde yetiştirdiği meyvelerden kaynaklı zehirlenebileceğine dair önerilerde buldukları gözlenmiştir. Yine öğrencilerin ikinci ve üçüncü senaryonun yeterli olduğuna dair cevap frekanslarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ikinci senaryoya Büşra'nın ailesinin konuşmalarından etkilendiğinin, Büşra'nın düzenli ilaç kullanımı ve alerjisinin olduğunun belirtilerek ilaç etkileşimlerinin, tedavi sürecine Büşra'nın uyku düzenini düzeltmesi, şekerli gıdalar tüketmemesi, aile desteği ve psikolojik destek almasının eklenebileceğine dair önerilerde bulunmuşlardır. Aynı şekilde bazı öğrencilerin üçüncü senaryoya Oktay'ın beslenme ve egzersiz planı için bir diyetisyene ya da bir endokrin hekimine yönlendirilmesinin eklenmesi, GH ve protein tozu kullanan iki ayrı hastanın durumunun ele alınması, tedavi öncesi ve sonrası Oktay'daki kas kütlesi değişiminin eklenmesinin daha iyi olabileceğine dair önerileri bulunmaktadır. Öğrencilerin tüm senaryolarla ilgili bu tarz yaratıcı önerilerde bulunması öğrencilerin senaryolarla bütünleştiğini ve öğrenmeye açık olduğunu göstermektedir.

Ek olarak çalışmada öğrencilerin senaryoların başlıklarına dair konu kapsamına uygun, ilgi çekici ve güzel olduğuna dair olumlu görüş cevap frekanslarının yüksek olduğu (birinci senaryo için toplam f: 117; ikinci senaryo için toplam f: 83; üçüncü senaryo için toplam f: 97) sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin başlıkların vakayla ilgili ipucu vermesi, sonucu bulamama ön yargısı oluşturmaması, basit olması ve uygun olmaması yönünde olumsuz görüş cevap frekanslarının da düşük olduğu gözlenmiştir. Çalışmada bazı öğrencilerin senaryoların başlıklarıyla ilgili yaratıcı fikirler belirttikleri de gözlenmiştir.

Bu çalışmada genel olarak bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun senaryolarla ilgili olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle alanyazında söz konusu hibrit yaklaşımın kullanıldığı birkaç çalışma olmasına rağmen (Gunter, 2023; Ju, 2017; Ju, Choi, Yoon, 2017) bu yaklaşımın nöroendokrin konusunda öğrenci görüşlerinin alınmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın hem kimya hem de sağlık alanındaki literatüre katkı sağlayacağı, alandaki boşluğu kapatabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin bu hibrit yaklaşım ile ilgili olumlu görüşleri ele alındığında ise eğitimde bu tarz uygulamaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Teşekkür: Yazar, çalışmayı destekleyen Sağlık Bilimleri Fakültesi'ne ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere teşekkür etmektedir.

Finansal Destek: Yoktur

Çıkar Çatışması: Yoktur

Etik Kurul Oluru: Vardır

Yazar Katkı Beyanı: Tüm makalede tek bir yazar katkı sağlamıştır.

KAYNAKLAR

- Arı, A. A., & Katrancı, Y. (2014). The opinions of primary mathematics student-teachers on problem-based learning method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1826-1831. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.478>
- Barrow, J., Hurst, W., Edman, J., Ariesen, N., & Krampe, C. (2024). Virtual reality for biochemistry education: the cellular factory. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1647-1672. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11826-1>
- Barrows, H. S. (1985). *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years*. New York, NY: Springer.
- Barrows, H. S. (1994). *Practice-based learning: Problem-based learning applied to medical education*. Springfield, IL: Southern Illinois University.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York, NY: Springer.
- Boye, E. S., & Agyei, D. D. (2023). Effectiveness of problem-based learning strategy in improving teaching and learning of mathematics for pre-service teachers in Ghana. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100453. <https://doi.org/10.1016/j.ssaoh.2023.100453>
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford University Press
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72. doi:10.1080/03057260208560187.
- Eyceyurt Türk, G., & Kılıç, Z. (2020). The effect of argumentation-supported problem based learning on the achievements of science teacher candidates regarding the subjects of gases and acids-bases. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 440-463
- Groves M. (2012). Understanding clinical reasoning: the next step in working out how it really works. *Medical Education*, 46 (5),444-446. doi: 10.1111/j.1365-2923.2012.04244.x
- Günter, T. (2023). What are the students' argumentation levels and the effect of argumentation, during HDR process in PBL, on their academic achievements in biochemistry education?, *Journal of Biological Education*, <https://doi.org/10.1080/00219266.2022.2157859>
- Günter, T., & Kılınç Alpat, S. (2018). Students' Opinions about Problem-Based Learning PBL and Scenario Applied in Teaching 'Electrochemistry'. *Karaelmas Science and Engineering Journal*, 8(1), 346-358. doi: 10.7212%2Fzkufbd.v8i1.1171
- Higgs, J., & Jones, M. A. (Eds.). (1995). *Clinical reasoning in the health professions*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann.
- Hmelo-Silver, C. E. (1998). Problem-based learning: Effects on the early acquisition of cognitive skill in medicine. *The Journal of the Learning Sciences*, 7(2), 173-208. doi:10.1207/s15327809jls0702_2
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2008). Facilitating collaborative knowledge building. *Cognition and Instruction*, 26(1), 48-94. doi:10.180/07370000701798495
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Rodríguez, A. B. (2000). "Doing the lesson" or "Doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757-792.

- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. New York, NY: Routledge.
- Ju, H.J. (2016). *Enhancing medical students' argumentation during hypothetico-deductive reasoning (HDR) in Problem-based learning (PBL)*. The University of Georgia, PhD thesis, Athens, Georgia.
- Ju, H. (2017). Effect of Argumentation Instruction on Medical Student Experiences with Problem-Based Learning. *Korean Medical Education Review*, 19 (2), 101-108. <https://doi.org/10.17496/kmer.2017.19.2.101>
- Ju, H., Choi, I., & Yoon, B. Y. (2017). Do medical students generate sound arguments during small group discussions in problem-based learning?: an analysis of preclinical medical students' argumentation according to a framework of hypothetico-deductive reasoning. *Korean journal of medical education*, 29(2), 101-109. doi: 10.3946/kjme.2017.57
- Kempainen RR, Migeon MB & Wolf FM. (2003). Understanding our mistakes: a primer on errors in clinical reasoning. *Medical Teacher*, 25 (2), 177-181. doi: 10.1080/0142159031000092580
- Korkmaz, N. S., & Özçelik, S. (2020). Evaluation of the opinions of the first, second and third term medical students about problem based learning sessions in Bezmialem Vakıf University. *Bezmialem Science*, 8(2):144-149. doi: 10.14235/bas.galenos.2019.3471
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-178. doi:10.4324/9780203435854_chapter_7
- Kulak, V. & Newton, G. (2014). A guide to using case-based learning in biochemistry education. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 42 (6), 457-473. <https://doi.org/10.1002/bmb.20823>
- Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Nargundkar, S., Samaddar, S., & Mukhopadhyay, S. (2014). A guided problem-based learning (PBL) approach: Impact on critical thinking. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 12(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/dsji.12030>
- Newton, P., Driver, R., & Osborne, J. (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, 21(5), 553-576. doi:10.1080/095006999290570
- Norman, G. R., Brooks, L. R., Colle, C. L., & Hatala, R. M. (1999). The benefit of diagnostic hypotheses in clinical reasoning: Experimental study of an instructional intervention for forward and backward reasoning. *Cognition and Instruction*, 17(4), 433-448. doi:10.2307/3233841
- Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84-106. doi:10.1080/00461520.2011.558816
- Nussbaum, E., & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 443-488. doi:10.1080/10508406.2011.564567
- Orozco, J. A., & Yangco, R. T. (2016). Problem-based learning: effects on critical and creative thinking skills in biology. *The Asian Journal of Biology Education*, 9, 2-10. https://doi.org/10.57443/ajbe.9.0_2
- Patel, V. L., Arocha, J. F., & Zhang, J. (2005). *Thinking and reasoning in medicine*. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 727-750). New York, NY: Cambridge University Press.
- Saiful, A. M. I. N., Utaya, S., Bachri, S., Sumarmi, S., & Susilo, S. (2020). Effect of problem based learning on critical thinking skill and environmental attitude. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 743-755. <https://doi.org/10.17478/jegys.650344>
- Si, J., Kong, H., & Lee, S. (2019). Developing Clinical Reasoning Skills Through Argumentation With the Concept Map Method in Medical Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1776>
- Solomon, P.E., Berg, R.L., Martin, W.D. & Vilee, C. (1993). *Biology*. (3rd ed.). USA: Saunders Collage Publishers.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. (2007). *Dialog theory for critical argumentation*. Philadelphia, PA: John Benjamins
- Widiawati, L., Joyoatmojo, S., & Sudiyanto, S. (2018). Higher order thinking skills as effect of problem based learning in the 21st century learning. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(3), 96-105.

Ek-1.**Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

1. 'Hiç Aklına Gelir Mi?' senaryosuyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
2. 'Hiç Aklına Gelir Mi?' senaryosu 'nöroendokrin' konu kapsamına uygun mudur? Açıklayınız.
3. 'Hiç Aklına Gelir Mi?' senaryosu günlük hayatla ilişkili midir? Açıklayınız.
4. 'Hiç Aklına Gelir Mi?' senaryosu yeterli midir? Nasıl geliştirilebileceğinden bahsedebilir misiniz?
5. 'Hiç Aklına Gelir Mi?' senaryosunun başlığı ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleriniz var mı? Siz olsaydınız senaryonun başlığını ne koyardınız?
6. 'Neyin Kafası Ki Bu?' senaryosuyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
7. 'Neyin Kafası Ki Bu?' senaryosu 'nöroendokrin' konu kapsamına uygun mudur? Açıklayınız.
8. 'Neyin Kafası Ki Bu?' senaryosu günlük hayatla ilişkili midir? Açıklayınız.
9. 'Neyin Kafası Ki Bu?' senaryosu yeterli midir? Nasıl geliştirilebileceğinden bahsedebilir misiniz?
10. 'Neyin Kafası Ki Bu?' senaryosunun başlığı ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleriniz var mı? Siz olsaydınız senaryonun başlığını ne koyardınız?
11. 'Yeterince Büyük Müyüm?' senaryosuyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
12. 'Yeterince Büyük Müyüm?' senaryosu 'nöroendokrin' konu kapsamına uygun mudur? Açıklayınız.
13. 'Yeterince Büyük Müyüm?' senaryosu günlük hayatla ilişkili midir? Açıklayınız.
14. 'Yeterince Büyük Müyüm?' senaryosu yeterli midir? Nasıl geliştirilebileceğinden bahsedebilir misiniz?
15. 'Yeterince Büyük Müyüm?' senaryosunun başlığı ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleriniz var mı? Siz olsaydınız senaryonun başlığını ne koyardınız?

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

Cilt/Volume 14 • Sayı/Number 2 • Ağustos /August 2024

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Derleme / Review

- Massification of Higher Education in Türkiye and Its Challenges**.....127
Türkiye'de Yükseköğretimin Kitleleşmesi ve Getirdiği Zorluklar
- Üniversitelerde Meslek Etiği Eğitiminin Önemi ve Yöntemleri**.....136
The Importance and Methods of Professional Ethics Education in Universities

Özgün Araştırma / Original Article

- Globalization in Higher Education: Discourse Analysis in the Context of Higher Education Reports**147
Yükseköğretimde Küreselleşme: Yükseköğretim Raporları Çerçevesinde Söylem Analizi
- Turkish EFL Preparatory Class Students' Attitudes Towards Distance Education**162
Türkiye Bağlamında İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları
- University Students' Problematic Mobile Phone Use**177
Üniversite Öğrencilerinin Problemleri Cep Telefonu Kullanımı
- Türk Yüksek Öğretiminde Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme**186
An Evaluation on Recognition and Applications of Prior Learning in Turkish Higher Education
- Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyetleri, Risk Alma Düzeyleri ve Akademik Branş Memnuniyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**.....197
Investigating the Relationship between University Students' Entrepreneurial Intentions, Risk Taking Levels and Satisfaction with Academic Major
- Küresel Yükseköğretimde Neler Oluyor? Küreselleşme ve Uluslararasılaşma Üzerine Bir İnceleme**207
What is Happening in Global Higher Education? A Review on Globalization and Internationalization
- Paramedik Öğrencilerinin Mesleki Uygulama Yapma ve Kendini Yeterli Görme Düzeylerinin Acil Sağlık Hizmetleri Dersini Çevrimiçi ve Yüz Yüze Almaları Açısından Karşılaştırılması**.....221
Comparison of the Levels of Professional Practice and Self-Qualification of Paramedic Students in Terms of Taking the Emergency Health Services Course Online and Face to Face
- Hemşirelik Öğrencilerinin Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Empatik Eğilim İlişkisi**232
The Relationship of Nursing Students with Cyber Bullying, Cyber Victims and Empatic Tendency
- EFL Learners' Use of Metacognitive Writing Strategies in Türkiye: A Descriptive Study**240
Türkiye'de Yabancı Dil olarak İngilizce Öğrenenlerin Üst Bilişsel Yazma Stratejileri Kullanımları: Betimsel Bir Çalışma
- Türkiye'de Uluslararası Ticaret Lisansüstü Programlarının Metin Madenciliği ile Analizi**.....250
Analysis of International Trade Graduate Programs in Türkiye with Text-Mining
- Social Network and Organizational Power Distance: A Mixed Method Research on Academic Staff**265
Sosyal Ağlar ve Örgütsel Güç Mesafesi: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması
- Examination of the Turkish Doctoral Programs in Social Sciences and Humanities Through a Process Evaluation Model**282
Türkiye'de Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanındaki Doktora Programlarının Süreç Değerlendirme Modeli ile İncelenmesi
- Current Status of Occupational Health and Safety Education in Engineering Departments of Earth Sciences at Universities**.....296
Üniversitelerin Yer Bilimlerine Ait Mühendislik Bölümlerinde İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin Güncel Durumu
- Fransız Kültür Edincinin Kazandırılmasında Yapay Zekâ Rehber Olabilir Mi? Bing Chat AI Örneği**308
Can Artificial Intelligence be a Guide in the Acquisition of French Cultural Awareness? Bing Chat AI Example
- Akademik Personelin Haksız Yazarlığa İlişkin Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**328
Academic Staff's Attitudes Towards Unfair Authorship: A Scale Development Study
- The Impact of ChatGPT on Vocabulary Learning in L3 German Class**339
ChatGPT'nin Üçüncü Dil olarak Almanca Dersinde Kelime Öğrenimine Etkisi
- A Holistic Approach to Nursing Students' Changing Life and Anxiety in the Pandemic: A Descriptive Cross Sectional Study Utilizing Positive Psychotherapy**349
Hemşirelik Öğrencilerinin Pandemi Döneminde Değişen Yaşam ve Anksiyete Durumuna Bütüncül Bir Yaklaşım: Pozitif Psikoterapiyi Kullanan Tanımlayıcı Kesitsel Bir Çalışma
- Distance Learners' Basic Digital Competence in Higher Education**.....358
Yükseköğretimde Uzaktan Öğrenenlerin Temel Dijital Yetkinliği
- Argümantasyonla Desteklenmiş PDÖ Yaklaşımında HDR Modeli Kullanılarak Geliştirilen Senaryolarla İlgili Öğrenci Görüşleri Nelerdir?: Nöroendokrin**366
What are the Students' Views Concerning the Scenarios Applied in Accordance with HDR Model in PBL Supported with Argumentation?: Neuroendocrine

