

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

2024

3

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

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



Cilt/Volume 14 • Sayı/Number 3 • Aralık/December 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 3
 Aralık/December 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 İstanbul Teknik University University of Hong Kong Mataram University University of Bergamo Heidelberg University of Education Universiti Sains Malaysia Ankara Yıldırım Beyazıt University Sakarya University 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

Yönetim Yeri/Head Office

Baş Editör/Editor

Yayınevi/Publishing House

Baskı/Place of Printing

Yayın Türü/Publication Type

Asitsiz kağıda basılmaktadır
Printed on acid-free paper

Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER
Rektör/Rector

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

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*

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

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

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

Basım Tarihi/Printing Date: 31.12.2024



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, dağıtılabılır, 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 çıkıldı.
- 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

- 387** **Hemşirelik Öğrencilerinde Psikomotor Becerilerin Geliştirilmesinde Farklı Öğretim Yöntemlerinin Etkisi**
The Effect of Different Teaching Methods on the Development of Psychomotor Skills in Nursing Students
Azzet YÜKSEL, Nehir DEMİREL, Füsun TERZİOĞLU

Özgün Araştırma / Original Article

- 394** **Cerrahi Birimlerde Klinik Uygulamaya Çıkan Hemşirelik Öğrencilerinin Terapötik İletişim Becerilerinin Belirlenmesi**
Assessment of Therapeutic Communication Skills of Nursing Students Engaged in Clinical Practice in Surgical Units
Esra PINARKAYA ÖZPINAR, Pakize ÖZYÜREK
- 403** **Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının Not ve Başarı Sistemlerinin Analizi**
Analysis of Grading and Achievement Systems of Higher Education Institutions in Turkey
Nuray KARAGÖZ, Yusuf ALPAYDIN
- 413** **Academicianhip in Pharmacy: A Qualitative Study**
Eczacılıkta Akademisyenlik: Nitel Bir Çalışma
Elif ULUTAŞ DENİZ, Rumeysa EREN
- 420** **Oyun Tabanlı Öğrenmenin Öğrenci Bağlılığı ve Motivasyonu Üzerindeki Etkisinin Kontrol Odağına Göre İncelenmesi**
Investigation of the Effect of Game-Based Learning on Student Engagement and Motivation According to Locus of Control
Müge İÇELLİ GÜNEŞ, Berna Çağla BALKIŞLI, Hüseyin ÖZÇINAR
- 428** **Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı Öğrencilerinin Yaz Stajı Deneyimleri: Nitel Bir Araştırma**
Summer Internship Experience of Medical Documentation and Secretariat Program Students: A Qualitative Research
Vacide ANCIN, Mehmet GÜLŞEN
- 437** **Pandemi Sonrası Yeni Normale Geçişte Yükseköğretim: Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri**
Higher Education in the Transition to the New Normal After the Pandemic: Opinions of Medical Faculty Students
Sibel ÖZTÜRK DEMİR, A. Faruk LEVENT
- 447** **Examination of the Mission and Vision Statements of Health Management Departments in Türkiye: A Thematic Analysis**
Türkiye'deki Sağlık Yönetimi Bölümlerinin Misyon ve Vizyon İfadelerinin Tematik Olarak İncelenmesi
Seyhan BULAN, Alper CİHAN
- 462** **Yükseköğretimde Program Yetkinliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**
Curriculum Competence in Higher Education: A Scale Development Research
Asil DERİN KILIÇ, Adnan KÜÇÜKOĞLU
- 485** **Türkiye'de Orman Mühendisliği Ana Bilim Dalında Hazırlanmış ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde Kayıtlı Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi***
Bibliometric Analysis of Graduate Thesis Prepared in the Major Science of Forest Engineering in Turkey and Registered in the National Thesis Center of the Council of the Higher Education
Damla YILDIZ, Abdullah ÖZALPGİL
- 498** **Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim Ölçeği**
Institutional Social Media Usage and Interaction Scale in Higher Education
Hüseyin SEVGİ, Oğuz BAŞOL, Mehmet Fatih ÇÖMLEKÇİ

Hemşirelik Öğrencilerinde Psikomotor Becerilerin Geliştirilmesinde Farklı Öğretim Yöntemlerinin Etkisi

The Effect of Different Teaching Methods on the Development of Psychomotor Skills in Nursing Students

Azzet YÜKSEL, Nehir DEMİREL, Füsun TERZİOĞLU

ÖZ

Hemşirelik eğitiminin büyük bir kısmını oluşturan uygulamalı eğitimin etkin bir şekilde yapılmasını engelleyen birçok sorun sebebiyle hemşirelik eğitiminde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Bu yöntemler içerisinde, yüksek gerçekçi simülasyon, video destekli eğitim, senaryo temelli öğrenme, bilgisayar destekli oyunlar, sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarını deneyimledikleri gerçekçi bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin hem bilişsel hem de psikomotor becerilerinin geliştirilmesinde aktif olarak kullanılmaktadır.

Yüksek gerçekçi simülasyon uygulamaları hemşirelik öğrencilerinin; klinik yeterliliklerini, öz güvenini, eleştirel düşünme becerisini, iletişim becerisini ve bilgi düzeyini artırıp, öğrencilerin kaygısını azaltarak, klinik karar verme sürecini olumlu etkilediği görülmektedir. Yüksek gerçekçi simülasyon kapsamında yer alan standardize hasta uygulamalarının da senaryodaki duyguyu daha gerçekçi yansıtmaya olanak sağladığı belirtilmektedir. Video destekli eğitimin hemşirelik öğrencilerinde psikomotor becerileri geliştirdiği ancak dokunma hissini eksik kaldığı belirtilmektedir. Senaryo temelli öğrenme ile öğrencilere bir problem üzerinde çözüm yolları bulabilmeleri ve edinmiş oldukları bilgi birikimlerini kullanarak problemi çözmeleri beklenir. Birçok araştırmacı senaryo temelli öğrenmenin temel olarak öğrencilerin analitik, entelektüel, problem çözme, iletişim ve takım çalışması becerilerini içeren yetenek ve becerilerinin geliştirilmesine yardım ettiğini belirtmektedir. Bilgisayar destekli oyunlar hemşirelik eğitiminde, oyunların kullanımı öğrencilere gerçekçi ve güvenli bir ortamda klinik akıl yürütme ve karar verme fırsatını sunmaktadır. Sanal gerçeklik uygulamaları nesnelere sanal dünya ile bütünleştirilmesidir. Pek çok eğitimcinin ilgi odağı hâline gelen sanal gerçeklik teknolojisi, gerçeğe çok yakın bir eğitim ortamı oluşturarak öğrencinin klinik ortam öncesi beceri yeterliliğini artırmaktadır.

Sonuç olarak, psikomotor becerilerin geliştirilmesi amacıyla kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin hemşirelik eğitimine olumlu katkısı olduğu ve yöntemlerin öğrenim amaçları ve çıktıları doğrultusunda şekillendirilmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Hemşirelik Eğitimi, Psikomotor beceri, Öğretim yöntemleri

Yüksel A., Demirel N., & Terzioğlu F., (2024). Hemşirelik öğrencilerinde psikomotor becerilerin geliştirilmesinde farklı öğretim yöntemlerinin etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 387-393. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1442568>

Azzet Yüksel (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1363-972X

Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kocaeli, Türkiye
Kocaeli Health and Technology University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Kocaeli, Türkiye
azzet.yuksel@kocaelisaglik.edu.tr

Nehir Demirel

ORCID ID: 0000-0001-7468-9355

İzmir Ekonomi Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Yaşlı Bakımı, İzmir, Türkiye
Izmir University of Economics, Vocational School of Health Services, Elderly Care, Izmir, Türkiye

Füsun Terzioğlu

ORCID ID: 0000-0002-8457-0048

Avrasya Üniversitesi, Rektör, Trabzon
Avrasya University, Rector, Trabzon

Geliş Tarihi/Received : 28.02.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 15.12.2024



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

ABSTRACT

It has become inevitable to use different teaching methods in nursing education due to many problems that prevent practical training, which constitutes a large part of nursing education, from being carried out effectively. Among these methods, high-fidelity simulation, video-assisted education, scenario-based learning, computer-assisted games, virtual reality applications are actively used to develop both cognitive and psychomotor skills of students by providing a realistic learning environment where students experience real-life situations.

High fidelity simulation applications for nursing students; It appears to have a positive impact on the clinical decision-making process by increasing clinical competence, self-confidence, critical thinking skills, communication skills and knowledge level, and reducing students' anxiety. It is stated that standardized patient applications within the scope of high-reality simulation also enable a more realistic reflection of the emotion in the scenario. It is stated that video-assisted education improves psychomotor skills in nursing students, but the sense of touch is lacking. With scenario-based learning, students are expected to find solutions to a problem and solve the problem using the knowledge they have acquired. Many researchers state that scenario-based learning basically helps develop students' abilities and skills, including analytical, intellectual, problem-solving, communication and teamwork skills. The use of computer-assisted games in nursing education offers students the opportunity to use clinical reasoning and decision-making in a realistic and safe environment. Virtual reality applications are the integration of objects with the virtual world. Virtual reality technology, which has become the focus of attention of many educators, increases the student's pre-clinical skill proficiency by creating an educational environment that is very close to reality.

As a result, it is seen that different teaching methods used to develop psychomotor skills have a positive contribution to nursing education and it is important to shape the methods in line with the learning objectives and outcomes.

Keywords: Nursing Education, Psychomotor skills, Teaching methods

GİRİŞ ve AMAÇ

Hemşirelik eğitimi, öğrencilere sağlığı koruma, hastalıkları önleme, tedavi sürecinde bakım sağlama ve iyileşme süreçlerini desteklemeye yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, hemşirelik programları bilişsel alanda problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerileri, duyuşsal alanda; etik değerler empatinin yanı sıra öğrencilerin duygusal zekâ ve kişisel arası ilişkilerini ve psikomotor alanda ise; hasta bakımında gerekli olan tüm teknik becerilerin laboratuvar ve klinik uygulamalarda yapılmasını kapsar (Phillips et al., 2017; Oermann et al., 2016; Sarmasoğlu et al., 2016). Psikomotor beceri; duyu organları, kas ve zihin arasındaki otomatik ve uyumlu olarak gerçekleşen koordinasyon sonucunda meydana gelen davranışlardır. Dolayısıyla, psikomotor beceriler bilişsel ve duyuşsal alan ile ilişkili olan karmaşık bir süreç sonucunda gelişmektedir (Sarmasoğlu et al., 2016; Aydoğan, 2016). Bu süreçte psikomotor becerilerin kazanılmasında geleneksel yöntem olan demonstrasyon etkin olarak uygulanmaktadır. Ancak günümüzde; hemşirelik eğitiminde öğrenci sayılarının artışı, eğitici sayılarının azlığı, laboratuvar ortamlarındaki yetersizlikler, öğrencilerin istediği zaman uygulamaları kendi kendine güvenli olarak tekrarlama olanağının olmaması, öğrenilen teorik bilgilerin klinik ortamda yeterince uygulanamaması, hasta güvenliğini tehdit eden unsurların en aza indirilmesinin gerekliliği gibi birçok etken sonucunda; (Sarmasoğlu et al., 2016; Aydoğan, 2016; Boztepe & Terzioğlu 2013; Kim et al., 2012) hemşirelik eğitiminde teorik bilginin uygulamaya aktarılmasında farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını kaçınılmaz hâle getirmiştir (Jensen et al., 2024). Bu yöntemler içerisinde, yüksek gerçekli simülasyon, video destekli eğitim, senaryo temelli öğrenme, bilgisayar destekli oyunlar, sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarını deneyimledikleri gerçekçi bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin hem bilişsel hem de psikomotor

becerilerinin geliştirilmesinde aktif olarak kullanılmaktadır (Lee ve Oh 2015; Terzioğlu, 2012). Bu derlemenin amacı; farklı öğretim yöntemlerinin hemşirelik öğrencilerinde psikomotor beceri geliştirmede kullanımını değerlendirmektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada yayınlara; Scopus, Web of Science, EBSCO ve Google Scholar veri tabanlarında "Nursing Education", "Psychomotor skills", "Teaching methods" anahtar kelimeleri ve Türkçe karşılıkları olan "Hemşirelik Eğitimi", "Psikomotor beceri", "Öğretim yöntemleri" anahtar kelimeleri kullanılarak literatür taranmıştır. Ayrıca ulaşılan yayınların kaynakları da incelenerek gözden kaçırılan kaynaklara da ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu taramada elde edilen yayınlar neticesinde, hemşirelikte psikomotor beceri gelişiminde kullanılan öğretim yöntemleri 5 başlık hâlinde ele alınmıştır.

Yüksek Gerçekli Simülasyon

Yüksek gerçekli simülasyon uygulamaları, hemşirelik öğrencilerinin psikomotor becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak fizyolojik yanıtlar verebilen yüksek gerçekli hasta simülatörleri, mülah uygulamaları ve standardize hastaları içermektedir. Bu simülasyonlar, öğrencilerin gerçekçi bir klinik ortamda uygulama yaparak psikomotor becerilerini güvenli bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır (Lee ve Oh, 2015; Tuzer et al., 2016).

Hemşirelik bölümü eğitim müfredatında yer alan; komplikasyonlar, hastalıklara ilişkin semptomlar, yanık, yara vb. fiziksel değişikliklerin kavranabilmesi açısından mülah uygulamaları önemlidir. Mülah uygulamaları ile bir taraftan görsel gerçeklik sağlarken; diğer taraftan koku ve ses gibi duylara yönelik uygulamalar yansıtılmaktadır (Stokes-Parish et al., 2018).

Seckman & Ahearn (2010) hemşirelik öğrencilerinde yaptıkları bir çalışmada; cilt değerlendirmesi sırasında mülah uygulaması

kullanılmış ve öğrenciler tarafından çok gerçekçi bir deneyim olduğuna ilişkin geri bildirim alınmıştır. Baharestani (2012) yaptığı bir çalışmada; basınç yaralanmasının değerlendirilmesi için standardize hastalarda mulaj uygulamasını kullanmış ve yara bakım uzmanları tarafından yüksek oranlarda gerçeğe çok yakın olarak değerlendirilmiştir.

Standardize hasta; belirli bir senaryoyu gerçeğe en yakın şekilde canlandırabilmek için eğitim alan bireyler ile öğretim yapılmasıdır (Brown & Tortorella 2020; Lous et al., 2020). Hemşirelik eğitiminin psikomotor becerileri içeriyor olması ve standardize hastaların zarar görme riski ve mahremiyetinin sağlanamaması nedeniyle kullanımı sınırlıdır (Stroud et al., 2013). Standardize hasta ile birlikte giyilebilir bir teknoloji, teknolojik araçlar ya da silikon araçların sürece dahil edilmesi ise hibrit yöntem olarak adlandırılmaktadır (Lous et al., 2020). Yapılan çalışmalarda; hibrit yöntem ve standardize hasta uygulamalarının senaryodaki duygunun daha gerçekçi olmasına olanak sağladığı belirtilmektedir (Amerjee et al., 2018; Lous et al., 2020). Ayrıca bazı uygulamalarda standardize hastanın eğitim maliyetinin yüksek olabileceği de belirtilmektedir (Cowperthwait et al., 2015).

Yapılan bir çalışmada; yüksek gerçekli simülasyonun iletişim ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek ekip çalışması ile güvenli ortamlarda uygulamaların deneyimlemesini sağlayarak aktif bir öğrenme süreci sağladığı belirtilmektedir (Knapp 2023). Bu nedende; sağlık bakımı, havacılık, nükleer enerji, eğitim kurumları gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılan bir öğretim yöntemidir (McMullen et al., 2016; Heuvel et al., 2014). Yüksek gerçekli simülasyonun hemşirelik eğitiminde uygulanması öğrencilerin psikomotor beceri gelişimine katkı sağlayacak; klinik yeterliliklerini (Foronda et al., 2013), öz güvenini (Leodoro et al., 2019; Terzioğlu et al., 2016), eleştirel düşünme becerisini, iletişim becerisini (Lapkin et al., 2010), bilgi düzeyini (Goodstone et al., 2013) artırarak ve öğrencilerin kaygısını azaltarak (Leodoro et al., 2019) klinik karar verme sürecini olumlu etkilediği (Yuan et al., 2012) belirtilmektedir. Uzelli Yılmaz ve Sarı (2018) hemşirelik bölümü öğrencilerinde yaptığı bir çalışmada; psikomotor beceri öğretiminde düşük ve yüksek gerçekli simülasyonu kullanmış ve öğretim sonucunda psikomotor beceri kontrol listeleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda psikomotor beceri gelişiminde yüksek gerçekli simülasyonun düşük gerçekli simülasyondan daha etkili olduğu bulunmuştur (Uzelli Yılmaz & Sarı 2018). Shin ve arkadaşlarının (2015) hemşirelik öğrencilerinde psikomotor beceri gelişiminde geleneksel yöntem ve yüksek gerçekli simülasyonun etkinliğini incelediği meta-analiz çalışmasında; yapılandırılmış performans değerlendirme formları kullanılarak yüksek gerçekli simülasyonun psikomotor beceri gelişiminde geleneksel yöntemle kıyasla daha etkin olduğunu belirlenmişlerdir (Shin et al., 2015).

Video Destekli Eğitim

Teknoloji, beceri eğitiminde daima önemli bir rol oynamıştır. Günümüzde teknolojik araçlar eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Video kullanımının ise öğretim süreçlerinde en etkin teknolojik araç olduğu belirtilmektedir (Akın Korhan et al., 2016). Görüntü ve sesi alıcıya aynı anda ileten videolar, tekno-

lojinin gelişmesi ile eğitimde daha yaygın kullanılmaktadır. Teknolojinin bir getirisi olan videoların, hemşirelik öğrencilerinde beceri öğrenmesini kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Akın Korhan et al., 2016). Eğitim-öğretim ortamlarında bilimsel videoların kullanımı pedagojik bir araç olarak teori ile uygulamayı birleştirmektedir. Videoların eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının bilişsel ve psikolojik faydalarının yanında bilgileri görselleştirme kolaylığı gibi etkileri de vardır. Öğrenme süreci içerisinde video kullanımı, öğrenciler tarafından anlamlı zihinsel etkinlikler oluşturmaya yardımcı eder. Ayrıca öğrencilerin bilgileri yorumlama, kritik düşünme, problem çözme becerileri gibi bilişsel yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olarak psikomotor becerilerin gelişimini de olumlu etkilemektedir. Video destekli öğretim, öğrenci motivasyonu üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir (Yang ve Oh 2023).

Video destekli öğretimin, hemşirelik eğitiminde teorik bilgiyi sağlamada ve gözlemsel öğrenme açısından olumlu etkileri olduğu bildirilmektedir (Lu, Lin, ve Li, 2009). Barisone et al. (2019), web tabanlı video öğreniminin teorik ve pratik bilgiyi birbirine entegre ederek, klinik beceri edinimini etkili bir şekilde desteklediğini, hemşirelik öğrencilerinin kateterizasyon ve IV kateter yerleştirme becerisine katkı sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde Yang ve Oh (2023), hemşirelik öğrencileri arasında video destekli ve geleneksel problem tabanlı öğrenmeyi karşılaştıran bir çalışma yürütmüş ve video destekli grupta motivasyon, öz yeterlilik ve kendi kendine yönelik öğrenmede önemli artışlar bulmuştur. Korhan ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada Hemşirelik Esasları dersi kapsamında hazırlanan beceri videoları öğrenciler ile paylaşılmıştır. Öğrenciler videolara istedikleri zamanda ve mekânda ulaşabilmiştir. Öğrenciler bu videoları laboratuvar uygulamasından önce ve tekrarlı kez izleyebilmenin, becerileri öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Fırat Kılıç ve Cevheroğlu (2022) hemşirelik öğrencilerinde video destekli eğitim kullanımının trakeostomi bakım becerisini geliştirmede olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Chuang ve arkadaşlarının (2018) hemşirelik öğrencilerinde yaptığı bir çalışmada üriner kateterizasyon becerisi kazandırılmada video destekli eğitimin etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışma bulguları doğrultusunda; video destekli eğitimin hemşirelik eğitiminde demonstrasyon ile birlikte kullanımının etkili olacağı belirtilmektedir.

Senaryo Temelli Öğrenme

Senaryo temelli öğrenme, hemşirelikte psikomotor becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynayan aktif bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde, öğrenciler gerçekçi senaryolar aracılığıyla klinik ortamlarda karşılaşabilecekleri olası durumları canlandırır. Bu sayede, teorik bilgiyi pratiğe dönüştürebilir ve hemşirelik becerilerini geliştirme imkânı bulurlar (Akın Korhan & ark. 2018).

Senaryo temelli öğrenmenin hemşirelikte psikomotor beceriye katkısına dair birçok araştırma mevcuttur. Ulusal literatürde bir deneyim paylaşımında senaryo temelli yürütülen "Hemşirelik Esasları Dersi"nin hemşirelik öğrencilerinin psikomotor becerilerine katkısının olumlu yönde olduğu belirtilmiştir (Korhan et al., 2018). Mansoura Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde-

ki dördüncü sınıf hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da; senaryoya dayalı eğitimin hemşirelik öğrencilerinin becerilerini ve öğrenme yeteneklerini geliştirdiği belirtilmiştir. (Ahmed, 2019). Kore Hemşirelik Eğitimi Akreditasyon Kurulu tarafından geliştirilen Temel Klinik Hemşirelik Becerileri Değerlendirme Protokolü, ikinci sınıf hemşirelik öğrencileri için bir senaryo temelli öğrenmenin hemşirelik öğrencilerinin eğitimine yardımcı olabileceğini ve hemşirelik uygulamalarında temel klinik yeterliliklerini göstermelerine olanak sağlayacağını belirtmektedir (Baek et al., 2022). Senaryo temelli öğrenmede amaç, öğrencilerin gerçek bir durum ile karşı karşıya kalmasını sağlamaktır. Bu bağlamda öğrencilerin teorik bilgilerini pekiştirmesine ve becerilerini geliştirmesine olanak sağlanır (Korhan et al., 2018). Literatür incelendiğinde, hemşirelik öğrencilerinde yapılan birçok araştırma, senaryo temelli öğrenmenin oldukça dinamik, etkileşimli bir öğretme ve öğrenme stratejisi olduğunu belirtmektedir (Amortim et al., 2018; D'Souza et al., 2017; Edgcombe et al., 2013). Bu stratejinin hemşirelik öğrencilerinin teori ve psikomotor beceri arasındaki boşluk için köprü kurmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Rahmani et al., 2016; Valler-Jones et al., 2011). Ek olarak, birçok araştırmacı senaryo temelli öğrenmenin temel olarak öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri olan analitik, entelektüel, problem çözme, iletişim ve ekip çalışması becerilerini geliştirilmesine odaklandığını vurgulamıştır (Battista, 2017; Acara, 2012). Nitekim yapılan araştırmalar, senaryo temelli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini, kendi kendine öğrenme yeteneklerini ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir (Jung et al., 2017; Abdou & Dogham 2016; Yeh, 2016). Türkiye'de hemşirelikte psikomotor beceri eğitiminde senaryo temelli öğretimin kullanıldığı çalışmalar sınırlı olmakla birlikte uluslararası literatürde daha sık kullanıldığı dolayısıyla senaryo temelli öğrenmenin kullanımının giderek artacağı düşünülmektedir.

Bilgisayar Destekli Oyunlar

Öğrenme sürecinde oyun kullanımı sayesinde; ilgi çekici ve rahat bir eğitim ortamı sağlanır. Ayrıca oyunun eğitime entegrasyonu ile öğrencilerin etkileşimi artmakta ve geri bildirim alınmasına olanak sağlanmaktadır (Fortepiani 2023).

Bilgisayar destekli oyunlar, hemşirelik öğrencilerinin psikomotor becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunan yeni bir eğitim yaklaşımı olarak hızla gelişmektedir (Demirel 2024). Araştırmalar, bilgisayar destekli oyunların, hemşirelik öğrencilerinin bilişsel beceriden ziyade psikomotor beceri düzeylerine katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Gökçen Gökalp 2022; Demirel 2024; Zeyrek 2023) Örneğin hemşirelik öğrencilerinde intramüsküler enjeksiyon öğretiminde oyun temelli yaklaşım kullanılan bir araştırmada, iki grup arasında son test bilgi puanları açısından farklılık bulunmazken oyun temelli yaklaşım ile eğitim alan grubun beceri puanı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Gökçen Gökalp, 2022). Benzer şekilde Demirel'in (2024) yaptığı araştırmada bilgisayar destekli oyun ile eğitim alan deney grubu öğrencilerinin intramüsküler enjeksiyon bilgi düzeyleri kontrol grubu ile fark bulunmazken intramüsküler enjeksiyon beceri puanları kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca kardiyopulmoner resüsitasyon bece-

risi için tasarlanan 3 boyutlu oyunun hemşirelik öğrencilerinin uygulama beceri performansını artırdığı bulunmuştur (Boada ve diğ. 2015). Bayram ve Çalışkan'ın (2019) trakeostomi bakımı için geliştirdiği sanal gerçeklik tabanlı oyun uygulaması ise, kısa vadede aspirasyon becerisini öğretmede etkili bulunmuştur (Bayram & Çalışkan, 2019).

Oyun, birçok akademik ve klinik alanlara entegre edilebilmektedir (Gibson & Douglas 2013). Oyunlar, öğrencilere kapsamlı ve sanal bir ortam sunarak çeşitli farklı yeterlilikleri geliştirmektedir (Dariel et al., 2013). Literatür incelendiğinde; bilgisayar destekli oyunu kullanan hemşirelik öğrencilerinin temel yaşam desteği konusundaki psikomotor beceri performansının, kullanmayanlara göre daha iyi olduğu saptanmıştır (Demiray & Keskin 2021). İlaç tedavisi sürecinde öğrenme yöntemi olarak bilgisayar destekli oyunu kullanan nitel bir araştırmada, hemşirelik öğrencilerine ilaç tedavisi sürecini uygulayabilecekleri güvenli bir alan sağlayarak becerilerinin gelişmesine olanak sağladığı bildirilmiştir. (Saastamoinen et al., 2024). Bilgisayar destekli oyunu oynayarak öğrenciler, zaman ve mekândan bağımsız olarak eğlenceli, güvenli ve gerçekçi bir ortamda psikomotor beceri sürecini uygulayabilir ve öğrenebilirler (Keys et al., 2021; Saastamoinen et al., 2024). Türkiye'de hemşirelikte psikomotor beceri eğitiminde bilgisayar destekli oyunun kullanıldığı çalışmalar sınırlı olmakla birlikte kullanımının giderek artacağı düşünülmektedir.

Sanal Gerçeklik

Sanal gerçeklik, gerçek dünyamızdaki nesnelerin sanal dünya ile bütünleştirilmesidir. Sanal gerçeklikte, bilgisayar aracılığıyla oluşturulan üç boyutlu resim ve animasyonlar ile katılımcılara gerçek ortamda olma hissini yaşatarak, ortamdaki objelerle etkileşim kurmasını sağlar (Erdem & Sarı 2018). Sanal dünyada gerçek nesnelerin üç boyutlu olarak temsil edilmesini sağlayan bu teknoloji oluşturulan nesnelerle gerçek zamanda etkileşim fırsatı verir (Çoban, 2020). Farklı disiplinlerdeki kullanımı gittikçe yaygınlaşan sanal gerçeklik teknolojisi pek çok eğitimcinin de ilgi odağı hâline gelmektedir. Sanal gerçeklik uygulamaları sayesinde; sağlık bakımında gerçekleşmesi muhtemel durumlar öğrencilere yansıtılarak; öğrencilerin becerileri gelişmektedir. Ayrıca eğitimden yararlanan objektif olarak değerlendirme yapmaya da olanak sağlamaktadır (Sarıkoç et al., 2016; Davis, 2015). Öğrencilerin çoğunluğunun kendi mobil aygıtlarını kullanarak uygulama içeriklerine erişebildiği sanal gerçeklik teknolojilerinin öğrenme sürecine genellikle olumlu katkılarının olduğu belirtilmektedir (Lu ve Liu, 2015; Chiang et al., 2014). Hemşirelik öğrencilerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde hemşirelik temel beceri eğitimlerinde kullanılan sanal simülasyon yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı ve beceri performansını arttırmada olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Vidal ve arkadaşlarının (2013) yaptığı bir başka çalışmada ise kan alma uygulamasında sanal simülasyonu kullanmanın hemşirelik öğrencilerinde kan alma becerisini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Sanal gerçeklik uygulamaları öğrenciye üç boyutlu görsel-işitsel animasyonlar ile eğlenceli bir eğitim ortamı sunmaktadır. Bununla birlikte öğrenciyi yaparak öğrenmeye yönelterek eğitim süreçlerinde aktif olarak rol almasını sağlamaktadır. Gerçeğe çok yakın bir eğitim ortamı oluşturarak

öğrencinin klinik ortam öncesi beceri yeterliliğini arttırmaktadır. Özellikle de geri bildirim vererek öğrencinin kendini objektif bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlaması gibi yararlarının öğrencilerin beceri performanslarına olumlu yansıdığı düşünülmektedir (İsmailoğlu 2015; Chang et al., 2022).

SONUÇ

Sağlık bakımında önemli rol ve sorumluluklara sahip olan hemşirelerin, sağlıklı/hasta bireylere sunduğu hemşirelik bakımı etkin bir şekilde uygulayabilmesi için yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda hemşirelerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Günümüzde özellikle psikomotor becerilerin geliştirilmesi amacıyla eğitim süreçlerine; yüksek gerçekli simülasyon, video destekli eğitim, senaryo temelli öğrenme, bilgisayar destekli oyunlar ve sanal gerçeklik uygulamaları entegre edilmektedir. Bu derlemede öğretim yöntemleri ile yapılan çalışmalarda ise hemşirelik eğitime olumlu katkılarının olduğu görülmektedir.

Teşekkür: Makale derleme çalışması olduğu için herhangi bir kurum ve kuruluşu teşekkür etmeye gereksinim duyulmamıştır.

Finansal Destek: Bu derleme çalışması sürecinde herhangi bir ticari firmadan maddi veya manevi destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Bu çalışma ile ilgili yazarların bilimsel ve tıbbi komite üyeliği ya da üyeler ile ilişkisi bulunmamaktadır.

Etik Kurul Oluru: Çalışma literatür derlemesi olduğu için etik kurul onayı alma gereksinim duyulmamıştır.

Yazar Katkı Beyanı: Çalışma süresince tüm yazarlar eşit ölçüde katkı sağlamıştır.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Abdou, F. A., Dogham, R. S. (2016). Impact of Using Simulation on Critical Care Nursing Students' Knowledge and Skills of Acute Respiratory Distress Syndrome. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, (5): 28-425.
- Ahmed, H. H. (2019). Adopting Scenario Based Learning in Critical Care Nursing Education: Students' Achievement and Feedback. *American Journal of Nursing Research*, 7(4), 581-588
- ACARA. (2012) Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. General capabilities in the Australian Curriculum. <http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/General%20capabilities>.
- Akın Korhan, E., Tokem, Y., Uzelli Yılmaz, D., Dilemek, H. (2016). Hemşirelikte Psikomotor Beceri Eğitiminde Video Destekli Öğretim ve OSCE Uygulaması: Bir Deneyim Paylaşımı. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2016; 1(1): 35-37.
- Akın Korhan, E., Uzelli Yılmaz, D., Ceylan, B., Akbıyık, A., (2018). Hemşirelikte Psikomotor Becerilerin Öğretiminde Senaryo Temelli Öğrenme: Bir Deneyim Paylaşımı. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16

- Amerjee, A., Akhtar, M., Ahmed, I., Irfan, S. (2018). Hybrid simulation training: an effective teaching and learning modality for intrauterine contraceptive device insertion. *Education and Health*, 31, 119-124.
- Amorim, P. G., Morcillo, A. M., Fraga, A. M., Brandão, M. B., Belluomini, F., Baracat E. C.(2018). Realistic simulation in pediatric emergency: evaluation of strategy as a teaching tool for medical students. *Arch Emerg Med Crit Care*, 3(1): 1036.
- Baek, KH., Cho, JH. Park, J. (2022). Effects of developing scenario learning in a fundamental nursing course: a pilot study. *BMC Med Educ* 22, 402. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03462-z>
- Baharestani, M. (2012). Using moulage to simulate pressure ulcers; Validation by wound care experts. Paper presented at the WOCN Society's 44th Annu Conference Book, Charlotte, North Carolina. Abstract retrieved from <https://wocn.confex.com/wocn/2012am/webprogram/Paper6957.html>
- Barisone, M., Bagnasco, A., Aleo, G., Catania, G., Bona, M., Scaglia, S. G., Zanini, M., Timmins, F., & 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. <https://doi.org/10.1016/J.NEPR.2019.02.009>
- Bıyık Bayram, Ş., Çalışkan, N. (2019). Effect of a game-based virtual reality phone application on tracheostomy care education for nursing students: A randomized controlled trial. *Nurse Educ Today*, 79, 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.010>
- Boada, I., Rodriguez-Benitez, A., Garcia-Gonzalez, J.M., Olivet, J., Carreras, V., Sbert, M. (2015). Using a serious game to complement CPR instruction in a nurse faculty, *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 122, 282-291, ISSN 0169-2607, <https://doi.org/10.1016/j.cmpb.2015.08.006>.
- Boling, B., Hardin-Pierce, M. (2016). The effect of high-fidelity simulation on knowledge and confidence in critical care training: an integrative review. *Nurse Educ Pract.*;16:287-293.
- Boztepe, H. Terzioğlu, F. (2013). Hemşirelik Eğitiminde Beceri Değerlendirme. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 16:1
- Brown, W. J., & Tortorella, R. A. W. (2020). Hybrid medical simulation: A systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 7(1), 16.
- Chang KKP, Chung JWY, Wong TKS. (2022) Learning Intravenous Cannulation: A Comparison of the Conventional Method and the CathSim Intravenous Training System. *Journal of Clinical Nursing*, 11(1): 73-78
- Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H., Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Educational Technology & Society*, 17(4). 352-365
- Chuang Y.H., Lai F.C., Chang C.C., Wan H.T. (2018) Effects of a skill demonstration video delivered by smartphone on facilitating nursing students' skill competencies and self-confidence: A randomized controlled trial study. *Nurse Educ Today*, 66:63-8. [
- Cowperthwait, A. L., Campagnola, N., Doll, E. J., Downs, R. G., Hott, N. E., Kelly, S. C., et al. (2015). Tracheostomy overlay system: an effective learning device using standardized patients. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(5), 253-258. Retrieved from.

- Çoban, M. (2020). Artırılmış gerçeklikle desteklenmiş videolarla öğretimin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1079-1098.
- D'Souza, M. S., Venkatesaperumal, R., Chavez, F. S., Parahoo, K., & Jacob, D. (2017). Effectiveness of simulation among undergraduate students in the critical care nursing. *International Archives of Nursing and Health Care*, 3(4).
- Davis A. (2015). Virtual Reality Simulation: An Innovative Teaching Tool for Dietetics Experiential Education. *The Open Nutrition Journal*, 9: 65-75.
- Demiray A. & Keskin Kızıltepe S. (2022). The Effect of Computer Based Game on Improving Nursing Students' Basic Life Support Application Skills: Experimental Study. *Türkiye Klinikleri J Nurs Sci*. 2022;14(1):106-14. doi: 10.5336/nurses.2021-83054.
- Demirel, N. (2024). Hemşirelik öğrencilerinde intramüsküler enjeksiyon uygulama becerisinin geliştirilmesinde bilgisayar destekli oyunun etkisi (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hemşirelik Esasları Ana Bilim Dalı.
- Edgecombe, K., Seaton, P., Monahan, K., Meyer, S., LePage, S., Erlam, G.(2013) Clinical simulation in nursing: A literature review and guidelines for practice. Ako Aotearoa, National Centre for Tertiary Teaching Excellence.
- Erdem, H. Ve Sarı, Dilek (2018). Sanal Gerçeklik Devrimi: Hemşirelik Eğitimde Değişen Teknoloji. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 34 (1). 109-117.
- Fırat Kılıç, H. ve Cevheroğlu, S. (2022). The Effect of Video-Assisted Education on Nursing Students' Tracheostomy Care Skills, Anxiety Levels and Satisfaction with Educational Methods: A Randomized Controlled Study. *Türkiye Klinikleri J Nurs Sci*.15(2):386-94.
- Fortepiani, M. (2023). Impact of game-based learning strategies in student engagement in Health Professions education. *Physiology*. <https://doi.org/10.1152/physiol.2023.38.s1.5735283>.
- Foronda C, Liu S, Bauman EB. (2013) Evaluation of simulation in undergraduate nurse education: an integrative review. *Clin Simul Nurs*, 9:e409-e416.
- Gibson, V & Douglas, M. (2013). "Criticality: The Experience Of Developing An Interactive Educational Tool Based On Board Games". *Nurse Educ Today*, 33 (12), 1612–1616.
- Goodstone L, Goodstone MS, Cino K, Glaser CA, Kupferman K, Dember-Neal T. (2013). Effect of simulation on the development of critical thinking in associate degree nursing students. *Nurs Educ Perspect*, 34:159-162.
- Gökçen Gökalp, M. (2022). Oyun Temelli Öğrenmenin İnteramüsküler Enjeksiyon Becerisi Kazandırmaya Etkisinin İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Hemşirelik Esasları A.D. Doktora Tezi. İzmir.
- İsmailoğlu GE. (2015). İntervenöz Kateterizasyon Becerisini Kazandırmada Sanal Simülator ve Plastik Kol Maketi Kullanımının Etkinliğinin Karşılaştırılması. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Jensen, L., Dobbs, J., Updike, A. (2024). Making the Case for Criticality: A Novel Approach to Nursing Product Education. *The Journal of Nursing Administration*, 54(1), 47-53 . <https://doi.org/10.1097/NNA.0000000000001376>.
- Kim, H. Y., Ko, E., & Lee, E. S. (2012). Effects of simulation-based education on communication skill and clinical competence in maternity nursing practicum. *Korean Journal of Women Health Nursing*, 18(4), 312–320.
- Keys, E., Luctkar-Flude, M., Tyerman, J., Sears, K., Woo, K. (2021). The integration of virtual simulation gaming into undergraduate nursing resuscitation education: A pilot randomized controlled trial. *Clinical Simulation in Nursing*, 54(54-61), <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.01.013>.
- Knapp, G. (2023). Trauma Team High-Fidelity Simulation Training in a Rural Level III Trauma Center: An Interprofessional Experience. *Journal of Trauma Nursing*, 30, 103 - 107. <https://doi.org/10.1097/JTN.0000000000000709>.
- Korhan, A., Yılmaz, D., Ceylan, B et al., (2018). Hemşirelikte Psikomotor Becerilerin Öğretiminde Senaryo Temelli Öğrenme: Bir Deneyim Paylaşımı. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(3): 11-16.
- Labrague, L.J., McEnroe-Petitte, D.M., Bowling, A.M., Nwafor, C.E., Tsaras, K. (2019). High-fidelity simulation and nursing students' anxiety and self-confidence: A systematic review. *Nurs Forum*, 54: 358- 368.
- Lapkin S., Levett-Jones T., Bellchambers H., Fernandez R. (2010). Effectiveness of patient simulation manikins in teaching clinical reasoning skills to undergraduate nursing students: a systematic review. *Clin Simul Nurs*, 6:e207-e222.
- Lee, J., Oh, P. (2015). Effects of the Use of High-Fidelity Human Simulation in Nursing Education: A Meta-Analysis. *The Journal of Nursing Education*, 54 9, 501-7. <https://doi.org/10.3928/01484834-20150814-04>.
- Lous, M. L., van den Berg, A. A., & van Roosmalen, J. (2020). Hybrid simulation for obstetrics training: A systematic review. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 246, 23–28.
- Lu, D., Lin, Z.-C., & Li, Y.-J. (2009). Effects of a web-based course on nursing skills and knowledge learning. *The Journal of Nursing Education*, 48(2), 70-77. <https://doi.org/10.3928/01484834-20090201-10>
- Lu, S. J., & Liu, Y. C. (2015). Integrating augmented reality technology to enhance children's learning in marine education. *Environmental Education Research*, 21(4), 525-541.
- McMullen, M., Wilson, R., Flemin, M., Mark, D., Sydor, D., Wang, L... Bourjorjee, J.E. (2016). Debriefing on demand: a pilot assessment of using a pause button in medical simulation. *Soc. Simul. Healthc.*, 11 (3) pp. 157-163,
- Oermann, M., Muckler, V., Morgan, B. (2016). Framework for Teaching Psychomotor and Procedural Skills in Nursing. *Journal of continuing education in nursing*, 47(6), 278-82 . <https://doi.org/10.3928/00220124-20160518-10>.
- Phillips, N. M., Duke, M. M., & Weerasuriya, R. (2017). Questioning skills of clinical facilitators supporting undergraduate nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, 26(23-24), 4344–4352. <https://doi.org/10.1111/jocn.13761>
- Rahmani, A., Mohammadi, A., Moradi, Y.(2016). Effectiveness of scenario-based education on the performance of the nurses in the critical cardiac care unit for patients with acute coronary syndrome. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(8): 218-224.

- Saastamoinen, T., Elomaa-Krapu, M., Härkänen, M., Näslindh-Ylispaangar, A., Vehviläinen-Julkunen, K. (2024). Students' experiences of a computer-based simulation game as a learning method for medication process: A qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing, 19*(2), e432-e438. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2024.01.009>
- Sarıkoç, G. (2016). Sağlık Çalışanlarının Eğitiminde Sanal Gerçekliğin Kullanımı. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma, 13*(1), 11 - 15.
- Seckman, A. C., Ahearn, T. (2010). Utilizing simulation and moulage techniques: Performing thorough skin assessments in a baccalaureate nursing program. *Clinical Simulation in Nursing, 6*(3), 122–123.
- Shin, S., Park, J.-H., Kim, J.-H. (2015). Effectiveness of patient simulation in nursing education: Meta-analysis. *Nurse Education Today, 35*(1), 176-182.
- Stokes-Parish, J., Duvivier, R., & Jolly, B. (2018). Investigating the impact of moulage on simulation engagement - A systematic review. *Nurse Education Today, 64*, 49-55 .<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.003>.
- Stroud, L., Cavalcanti, R.B. (2013). Hybrid simulation for knee arthrocentesis: improving fidelity in procedures training. *J Gen Intern Med 28*(5):723-7.
- Tan, A.J.Q., Lee, C.C.S., Lin, P.Y., Cooper, S., Lau, L.S.T., Chua, W.L., Liaw, S.Y. (2017). "Designing And Evaluating The Effectiveness Of A Serious Game For Safe Administration Of Blood Transfusion: A Randomized Controlled Trial". *Nurse Educ Today, (55)*, 38–44.
- Terzioğlu, F., Kapucu, S., Özdemir, L., Boztepe, H., Duygulu, S., Tuna, Z., et al. (2012). [Nursing students' opinions about simulation method]. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Derg 2012;19*(1):16-23
- Terzioğlu, F., Yücel, Ç., Koç, G., Şimşek, Ş., Yaşar, B.N., Şahan, F.U., Akın, R., Öçal, S.E., Akdağ, C., Elçin, M., Mert, M., Yıldırım, S. (2016). A new strategy in nursing education: From hybrid simulation to clinical practice. *Nurse Educ Today, 39*:104-8. doi: 10.1016/j.nedt.2016.01.009. Epub Jan 28. PMID: 27006040.
- Tuzer, H., Dinç, L., & Elcin, M. (2016). The effects of using high-fidelity simulators and standardized patients on the thorax, lung, and cardiac examination skills of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today, 45*, 120-5 . <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.07.002>.
- Uzelli Yılmaz, D., Sari, D. (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin Psikomotor Beceri Öğretiminde Kullanılan Düşük ve Yüksek Gerçekli Simülasyon Yönteminin Klinik Beceri Düzeyine Etkisine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi, 10*(3), 177 - 187. 10.5336/nurses.2017-58851.
- Valler-Jones, T., Meehan, R., Jones, H. (2011). Simulated practice: A panacea for health education? *British Journal of Nursing, 20*(1): 628-631.
- Vidal, V.L., Ohaeri, B.M., John, P., Helen, D. (2013). Virtual Reality and the Traditional Method for Phlebotomy Training Among College of Nursing Students in Kuwait: Implications for Nursing Education and Practice. *Journal of Infusion Nursing, 36*(5): 349-355.
- Yang, S., Oh, Y. (2023). Video-Assisted Versus Traditional Problem-Based Learning: A Quasi-Experimental Study Among Pediatric Nursing Students. *Journal of Nursing Research, 31*, e277. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000557>.
- Yeh, Y. C. (2016). Undergraduate nursing students' perceptions of high fidelity simulation-based learning. *International Archives of Nursing and Health Care, 2*(3).
- Yuan, H.B., Williams, B.A., Fang, J.B., Ye, Q.H. (2012) A systematic review of selected evidence on improving knowledge and skills through high-fidelity simulation. *Nurse Education Today, 32*(3):294-298.
- Zeyrek, A. (2023). Effectiveness of Hybrid Simulation in Developing Intramuscular Injection Skills: A Randomized Clinical Trial. *J Educ Res Nurs. <https://doi.org/10.14744/jern.2022.22373>*

Cerrahi Birimlerde Klinik Uygulamaya Çıkan Hemşirelik Öğrencilerinin Terapötik İletişim Becerilerinin Belirlenmesi

Assessment of Therapeutic Communication Skills of Nursing Students Engaged in Clinical Practice in Surgical Units

Esra PINARKAYA ÖZPINAR, Pakize ÖZYÜREK

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, cerrahi birimlerde klinik uygulamaya çıkan hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerinin belirlenmesidir. Tanımlayıcı tipte olan bu araştırmaya, bir üniversitenin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf, cerrahi birimlerde klinik uygulamaya çıkan gönüllü 254 hemşirelik öğrencisi katılmıştır. Araştırma için Klinik Araştırmalar Etik kurulundan izin alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması $21,55 \pm 1,26$, %81,5'i kadındır. Öğrencilerin Hemşirelik Öğrencileri için Terapötik İletişim Becerileri Ölçeği toplam puan ortalaması $57,18 \pm 11,8$ 'dir. Öğrencilerin okuduğu bölümden memnun olma, terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorlanma, iletişim becerileri hakkında düşüncesi, terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada kullanma ile Hemşirelik Öğrencileri için Terapötik İletişim Becerileri Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Hemşirelik Öğrencileri için Terapötik İletişim Becerileri Ölçeği nonterapötik iletişim becerileri alt boyut puan ortalamaları ile öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorlanma ve iletişim becerileri hakkındaki düşünceleri arasında; terapötik iletişim becerileri-I alt boyut puan ortalamaları ile öğrencilerin okuduğu bölümden memnuniyeti, terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorlanma durumu, iletişim becerileri hakkındaki düşünceleri ve terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada kullanma durumu arasında ve terapötik iletişim becerileri-II puan ortalamaları ile cinsiyeti, okuduğu bölümden memnuniyeti, mezun olunan lise, iletişim becerileri hakkındaki düşüncesi, terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğrencilerinin hasta merkezli kaliteli bir bakım sunabilmeleri için terapötik iletişim becerilerinin iyileştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hemşirelik öğrencileri, İletişim becerileri, Terapötik iletişim, Cerrahi birim

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the therapeutic communication skills of nursing students going to clinical practice in the surgical units. In this descriptive study, second, third and fourth year, volunteer 254 nursing students who were going to clinical practice in the surgical units of a university participated. Permission was obtained from the Clinical Research Ethics Committee. Descriptive statistical methods were used to evaluate the data. The mean age of the students was $21,55 \pm 1,26$, 81,5% of them were women. The total mean score

Pınarkaya Özpinar E., & Özyürek P., (2024). Cerrahi birimlerde klinik uygulamaya çıkan hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerinin belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 394-402. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1351936>

Esra PINARKAYA ÖZPINAR (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9127-6824

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Afyonkarahisar, Türkiye
Afyonkarahisar Health Sciences University, Faculty of Health Sciences, Afyonkarahisar, Türkiye
esra.pinarkaya@afsu.edu.tr

Pakize ÖZYÜREK

ORCID ID: 0000-0002-5277-6412

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Afyonkarahisar, Türkiye
Afyonkarahisar Health Sciences University, Faculty of Health Sciences, Afyonkarahisar, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 29.08.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 04.11.2024



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

of the Scale of Therapeutic Communication Skills of nursing students $57,18 \pm 11,85$. A statistically significant difference was found between the students' satisfaction on the department, difficulty in using their therapeutic communication skills, their thoughts on communication skills, using their therapeutic communication skills in clinical practice and the total mean scores of Scale of Therapeutic Communication Skills for Nursing Student. A statistically significant difference was found between Scale of Therapeutic Communication Skills for Nursing Student nontherapeutic communication skills sub-dimension mean scores with students' gender, class, difficulties in using therapeutic communication skills and their thoughts on communication skills; therapeutic communication skills-I sub-dimension mean scores with students' satisfaction of department, difficulty in using therapeutic communication skills, their thoughts about communication skills and their use of therapeutic communication skills in clinical practice; therapeutic communication skills-II sub-dimension mean scores with gender, students satisfaction of department, graduated high school, thoughts about communication skills, and use of therapeutic communication skills in clinical practice. Students' therapeutic communication skills need to be improved.

Keywords: Nursing students, Communication skills, Therapeutic communication, Surgical unit

GİRİŞ

İnsanoğlu, varoluşunun başlangıcından itibaren, fizyolojik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sürekli olarak diğer bireylerle etkileşimde bulunmuştur. Duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmek amacıyla yazarak ve konuşarak anlaşılmayı hedeflemiştir. İletişim denen olgu, insanoğlunun bu ihtiyaçlarına bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Akçam ve ark., 2019). İletişim sayesinde fikirler rahat bir şekilde ifade edilir. Toplumun ya da bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmesi, etkin bir iletişim sürecine bağlıdır. İletişim bir kurumda işleyişin devamlılığını sağlayan, başarıyı, anlayışı, sağlıklı bir örgüt iklimini etkileyen süreçtir (Tiryaki Şen ve ark., 2013; Gutiérrez-Puertas ve ark., 2020).

Terapötik iletişim ise, hastayı merkeze alarak hastanın fizyolojik, psikolojik, çevresel ve ruhsal bakımında; hastalarla bağlantı kurmak için sözlü ve sözsüz iletişim kurma süreci olarak tanımlanır (Donovan & Mullen, 2019). Hemşirelerin elindeki güçlü tedavi araçlarından biri, birey ile kurulan, bireyin kendini değerli hissetmesini sağlayan iletişimdir. İletişim ve iletişim becerileri, "hasta bakımının kalbi", "hastanın iyileşmesinde anahtar belirleyici" gibi kavramlarla tanımlanır (Donovan & Mullen, 2019; Altundal Duru ve ark., 2022). Hemşireler, terapötik iletişim becerilerini kullanarak hastalarla, hasta yakınlarıyla ve diğer sağlık profesyonelleriyle iletişim kurar. Terapötik iletişim ile bakım kalitesi artar (Thomas ve ark., 2009). Hemşirelerin terapötik iletişim becerileri, hastaların hemşirelik hizmetlerinden memnuniyet duymasını, hastalık ve tedaviye uyum sağlamasını, iyileşme motivasyonunun artmasını sağlar. İletişim sorunları; hastaların memnuniyetsizlik, endişe ve hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olur (Yıldız, 2019).

Terapötik iletişim, sağlık sonuçlarını pozitif yönde etkileyen, hemşire ve hasta arasındaki terapötik ilişkiyi içerir. İlişki, güven, saygı, empati ve profesyonel yakınlığa dayanır. Hemşireliğin özünde bulunan gücün uygun şekilde kullanılmasını gerektirir (CNO, 2019).

Hemşirelik müfredatının ilk yılında yer alan iletişim becerileri dersinde terapötik iletişim konusunun titizlikle verilmesinde hemşirelik eğitimcilerine önemli görevler düşmektedir. Terapötik iletişim, hastalarla etkili iletişim kurabilen hemşirelerin yetiştirilmesi açısından, hemşirelik eğitiminin ana odak noktası

olmalıdır (Altundal Duru ve ark., 2022). Araştırmalar, hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik programları tarafından etkin iletişimciler olmalarında yeterli desteklenmediklerini göstermektedir (Kavanaugh & Swezda, 2017; Altundal Duru ve ark., 2022). Hemşirelik öğrencileri, hemşirelik bilgi, becerilerini kullanmayı ve şefkatli tutum sergilemeyi klinik uygulamalar sırasında kurma ve sürdürme fırsatı yakalar. Klinik eğitimdeki en şefkatli öğrenci bile ameliyat geçiren hastanın sıkıntılarında, hastalığına ilişkin tepkilerinden, hemşirelerin, doktorların ve kurumların yarışan taleplerinden çabuk yorulabilir (Altundal Duru ve ark., 2022). Hemşirelik öğrencisine bu zorlukların üstesinden gelebilmesi için doğru, zamanında ve kendi psikolojik durumunu göz önüne alarak terapötik iletişim kurma bilinci aşılanmalıdır (Rosenberg & Gallo-Silver, 2011).

Öğrencileri hastalarla, hemşirelerle, öğretim elemanlarıyla etkileşime girmeye ve yapıcı iletişim kurmaya hazırlamak için en uygun ortam klinik uygulamadır. Klinik uygulamada hemşirelik öğrencisi-hasta etkileşimindeki terapötik iletişimdeki başarısızlık, bilgilerin yanlış yorumlanmasına ve hastanın zarar görmesine yol açabilir. Bakım kalitesini ve hasta memnuniyetini düşürür. Hastalarda hemşirelik öğrencisine karşı olumsuz bir tutum oluşturur (Abdolrahimi ve ark., 2017). Ayrıca hemşirelik öğrencisi-hasta karşılaşmalarının kötü olması, hemşirelik öğrencilerinde kaygı, depresyon, düşük öz saygı ile ilişkilidir. Hemşirelik eğitimcilerinin hemşirelik öğrencilerinde terapötik iletişimin derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak yolları arama ve hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamalarda etkili bir şekilde iletişim kurma becerisine sahip olmalarını sağlaması önemlidir (Younis ve ark., 2015; Abdolrahimi ve ark., 2017). Bu nedenle, hemşirelik öğrencilerinin hasta bakım kalitesini iyileştiren terapötik iletişim becerileri konusunda eğitime ihtiyaçları vardır. Yapılan çalışmalarda planlı bir terapötik iletişim eğitim programından sonra hemşirelerin hastalarıyla terapötik iletişim konusunda bilgi ve becerilerinde önemli bir gelişme olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir (Tiryaki Şen ve ark., 2013; Younis ve ark., 2015; Zare ve ark., 2023).

Klinik uygulamaya çıkan hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda hemşirelik eğitiminin planlanması önemlidir. Bu araştırmanın amacı da bir devlet üniversitesinde cerrahi birimlerde klinik uygulamaya çıkan ve hasta bakımına katılan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf

hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerini belirlemektedir.

GEREÇ ve YÖNTEMLER

Araştırmanın Tipi ve Amacı

Araştırma, cerrahi birimlerde klinik uygulamaya çıkan hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerinin belirlenmesi amacıyla planlanan tanımlayıcı ve kesitsel bir araştırmadır.

Araştırma Soruları

- Hemşirelik öğrencilerinin cerrahi birimlerde klinik uygulamaya sırasında terapötik iletişim becerileri nasıldır?
- Hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerini etkileyen faktörler nelerdir?

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, bir devlet üniversitesinin Hemşirelik Bölümü'nde 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Güz ve Bahar Dönemi'nde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf 362 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya, cerrahi birimlerde klinik uygulamaya çıkan hemşirelik öğrencileri arasında, çalışmaya katılmaya gönüllü olanlar dahil edilmiştir. Henüz klinik uygulamaya çıkmamış, birinci sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyerek evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Verilerin toplandığı günlerde derslere devam etmeyen, kayıt donduran ve araştırmaya katılmak istemeyen ve anket formunu eksik dolduran toplamda 108 öğrenci örnekleme alınmamıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan, eksiksiz anket formunu dolduran 254 (%70,16) öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur (Tablo 1).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Sosyodemografik Özellikler Formu" ve "Hemşirelik Öğrencileri İçin Terapötik İletişim Becerileri Ölçeği (HÖTİBÖ)" kullanılarak toplanmıştır.

Sosyodemografik Özellikler Formu; cerrahi birimlere klinik uygulamaya çıkan hemşirelik öğrencileri için sosyodemografik özellikler formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formda; hemşirelik öğrencilerinin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu lise, sınıfı, okuduğu bölüme isteyerek gelme durumu, okuduğu bölümden memnuniyeti, iletişim becerileri hakkında düşünceleri, üniversite eğitimi süresince iletişim dersi alma durumu, terapötik iletişim becerilerini kullanma durumları, terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorluk yaşama durumları gibi toplam 14 soru yer almaktadır.

Hemşirelik Öğrencileri İçin Terapötik İletişim Becerileri Ölçeği; Karaca ve ark., (2019) tarafından geliştirilen ölçek 7'li Likert tipinde olup üç alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Nonterapötik iletişim becerileri alt boyutu, iletişim becerilerini etkileyen yaklaşımlardaki durumu değerlendirir. Terapötik iletişim becerileri I alt boyutu, hemşire-hasta iletişimini kolaylaştıran tekniklerin kullanım durumunu, terapötik iletişim becerileri II alt boyutu ise hemşire-hasta iletişimini başlatma ve sürdürme için gerekli olan iletişim becerilerinin kullanım durumu hakkında bilgi verir.

Ölçek maddelerini değerlendirme parametreleri asla-1, ara sıra-4, her zaman-7 olup ters kodlu soru bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan $16 \times 7 = 112$ minimum puan ise $16 \times 1 = 16$ 'dır. Nonterapötik İletişim Becerileri alt boyutundan alınabilecek maksimum puan $7 \times 7 = 49$ minimum puan ise $7 \times 1 = 7$ 'dir. Terapötik İletişim Becerileri I alt boyutundan alınabilecek maksimum puan $6 \times 7 = 42$ minimum puan ise $6 \times 1 = 6$ 'dır. Terapötik İletişim Becerileri II alt boyutundan alınabilecek maksimum puan $3 \times 7 = 21$ minimum puan ise $3 \times 1 = 6$ 'tür. "Hemşirelik Öğrencileri İçin Terapötik İletişim Becerileri" ölçeğinin Cronbach Alfa değeri 0,775 olarak bulunmuştur (Karaca ve ark., 2019). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,839 olarak bulunmuştur (Tablo 2).

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri 1 – 30 Haziran 2023 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yüz yüze toplanmıştır. Hemşirelik öğrencilerine araştırmayla ilgili bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılımı onaylayan 254 hemşirelik öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Gönüllü olmayan veya ulaşılamayan 108 öğrenci araştırma dışı bırakılmıştır. Anket formunu cevaplayan öğrenci oranı %91,9'dur.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma için Klinik Araştırmalar Etik kurulundan (07.04.2023 tarih ve 2023/4 sayılı) yazılı izin alınmıştır. Fakülte Dekanlığından ve Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'ndan araştırmanın yapılabilmesi için yazılı izin alınmıştır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam ile yazılı ve sözlü izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, SPSS (Statistical for Package for Social Science) 22.0 paket programında yapılmıştır. Tanımlayıcı özellikler için sayı, yüzde dağılımları ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. HÖTİBÖ ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmasında veriler normal dağılmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak literatüre katkı sağlamanın yanı sıra bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıklardan biri araştırmanın Türkiye'nin bir ilinde yer alan bir fakültenin Hemşirelik Bölümü'nde yürütülmesi ve bulgularının sadece bu örnekleme sınırlı olmasıdır. Ayrıca veri toplama süreci ülkemizde yaşanan afet dönemine rast gelmesi nedeniyle öğrencilerin bir süre cerrahi kliniklerde uygulama yapamamaları iletişim becerilerini geliştirmelerine yeterince fırsat bulamamış olmaları araştırma sonucunu etkilemiş olabilir.

BULGULAR

Hemşirelik Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri

Tablo 1'de hemşirelik öğrencilerinin sosyodemografik özellikleri verilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin %81,5'i kadın, yaş ortalamaları 21,55, %70,9'unun mezun oldukları lise Anadolu lisesi, %43,3'ünün üçüncü sınıf, %59,8'inin okuduğu bölüme

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	207	81,5
	Erkek	47	18,5
Yaş	Ortalama±Standart Sapma 21,55±1,26		
Mezun olunan lise	Sağlık Meslek Lisesi	29	11,4
	Anadolu Lisesi	180	70,9
	Fen Lisesi	27	10,6
	Diğer	18	7,1
Sınıf	2	82	32,3
	3	110	43,3
	4	62	24,4
Okuduğu bölümü isteyerek gelme durumu	Evet	152	59,8
	Hayır	102	40,2
Okuduğu bölümden memnuniyet	Memnun	208	81,9
	Memnun değil	46	18,1
İletişim becerileri hakkındaki düşüncesi	Çok iyi	27	10,6
	İyi	125	49,2
	Orta	96	37,8
	Kötü	6	2,4
İletişim dersi alma durumu	Evet	225	88,6
	Hayır	29	11,4
Terapötik/ nonterapötik iletişim kavramlarını bilme durumu	Evet	235	92,5
	Hayır	19	7,5
Terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada kullanma durumu	Hiç	15	5,9
	Ara sıra	130	51,2
	Sık sık	100	39,4
	Her zaman	9	3,5
Terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorlanma durumu	Evet	143	56,3
	Hayır	111	43,7
Toplam		254	100

isteyerek geldiği, %81,9'unun okuduğu bölümden memnun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %49,2'sinin iletişim becerilerinin iyi olduğunu düşündüğü, %88,6'sının iletişim dersi aldığı, %92,5'inin terapötik/ nonterapötik iletişim kavramlarını bildiği, %51,2'sinin ara sıra terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada kullandığı, %56,3'ünün terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorlandığı belirlenmiştir.

Hemşirelik Öğrencileri için Terapötik İletişim Becerileri Ölçeği'nin Toplam Alt Boyut ve Puan Ortalamaları

Tablo 2'de HÖTİBÖ alt boyut ve toplam puan ortalamaları gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin HÖTİBÖ Terapötik İletişim Becerileri I alt boyut puan ortalamaları 23,51±5,61, Nonterapötik İletişim Becerileri alt boyut puan ortalamaları 18,37±6,71, Terapötik İletişim Becerileri II alt boyut puan ortalamaları 15,30±3,01 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin HÖTİBÖ toplam alt boyut puan ortalamaları 57,18±11,85 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2: HÖTİBÖ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları

Ölçek	Ort±SD	Min-Max	Cronbach Alpha
TİB-I	2,51±5,61	6-42	0,821
TİB-II	15,30±3,01	7-21	0,601
NTİB	18,37±6,71	7-49	0,796
Toplam	57,18±11,85	29-112	0,839

HÖTİBÖ: Hemşirelik Öğrencileri için Terapötik İletişim Becerileri Ölçeği;
TİB-I: Terapötik İletişim Becerileri-I; **TİB-II:** Terapötik İletişim Becerileri-II;
NTİB: Nonterapötik İletişim Becerileri.

Hemşirelik Öğrencilerinin Sosyodemografik Özelliklerine göre HÖTİBÖ Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 3'te hemşirelik öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine göre HÖTİBÖ alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılması

tırılması verilmiştir. Hemşirelik öğrencileri arasında HÖTİBÖ toplam puan ortalamasının dördüncü sınıfta okuyan, okuduğu bölümden memnun olan, iletişim becerisinin çok iyi olduğunu düşünen, iletişim dersi alan, terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada her zaman kullanan ve terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorlanmayanlarda yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur $p<0,05$).

Öğrencilerin Terapötik İletişim Becerileri I alt boyut puan ortalamaları, okuduğu bölümden memnun olan, iletişim becerisinin çok iyi olduğunu düşünen, iletişim dersi alan, terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada her zaman kullanan ve

terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorlanmayanlarda yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Öğrencilerin Terapötik İletişim Becerileri II alt boyut puan ortalamaları, kız öğrenciler, okuduğu bölüme isteyerek gelenler, okuduğu bölümden memnun olanlar, iletişim becerilerinin çok iyi olduğunu düşünen, iletişim dersi alan, terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada her zaman kullananlarda yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Tablo 3: Hemşirelik Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre HÖTİBÖ Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

HÖTİBÖ					
Değişken	Grup	TİB-I	TİB-II	NTİB	Toplam
		Ort±SD Med (Min-Max)	Ort±SD Med (Min-Max)	Ort±SD Med (Min-Max)	Ort±SD Med (Min-Max)
Cinsiyet	Kadın	23,51±5,56 24 (6-36)	15,60±2,88 16 (7-21)	17,46±6,02 16 (7-40)	56,57±10,96 57 (29-88)
		Erkek	23,51±5,87 24 (10-42)	14,00±3,23 14 (8-21)	22,34±8,11 21 (10-49)
	U p	4767,50 0,83	3370,00 0,00*	3110,00 0,00*	4250,50 0,17
Sınıf	2	23,46 ±5,54 24 (6-36)	14,94±3,03 15 (8-21)	19,78±6,46 20 (8-40)	58,18±11,52 59 (29-95)
	3	22,77 ±5,56 23 (9-36)	15,15±2,78 15 (7-21)	17,11±6,12 16 (7-40)	55,03±10,90 55 (30-88)
	4	24,89±5,63 25 (15-42)	16,06±3,27 16,50 (9-21)	18,73±7,68 18 (7-49)	59,68±13,34 58 (37-112)
	H p	4,95 0,08	4,78 0,09	8,35 0,01*	6,95 0,03*
	Mezun olunan lise	Sağlık Meslek Lisesi	23,97±5,87 23 (13-42)	15,21±3,20 15 (9-21)	20,45±8,74 20 (8-49)
Anadolu Lisesi		23,78±5,80 24 (6-36)	15,60±2,94 16 (7-21)	18,12±6,49 17 (7-40)	57,49±11,87 58 (29-95)
Fen Lisesi		22,52±4,12 22 (15-32)	14,11±2,54 14 (9-19)	16,93±5,70 16 (9-29)	53,56±7,18 53 (41-65)
Diğer		21,61±5,03 22,5 (12-30)	14,28±3,49 15 (8-20)	19,67±6,20 20 (7-31)	55,56±11,97 57 (33-71)
H p		5,00 0,17	7,28 0,06	3,91 0,27	3,99 0,26
Okuduğu bölüme isteyerek gelme durumu	Evet	23,80±5,55 24 (6-42)	15,60±2,95 16 (8-21)	18,53±6,96 17,5 (7-49)	57,93±12,01 58 (30-112)
		Hayır	23,09±5,69 23 (9-36)	14,86±3,04 15 (7-21)	18,12±6,35 17 (9-40)
	U p	7012,50 0,19	6582,50 0,04*	7499,00 0,65	6982,00 0,18

Tablo 3: Devam

HÖTİBÖ					
Okuduğu bölümden memnuniyeti	Memnunum	23,93±5,60 24 (6-42)	15,49±3,07 16 (7-21)	18,46±6,66 17,5 (7-49)	57,87±11,71 58 (29-112)
	Memnun Değilim	21,63±5,31 22 (13-36)	14,48±2,55 14 (9-21)	17,96±6,98 16,5 (7-40)	54,07±12,14 52 (37-88)
	U	3349,50	3699,50	4485,00	3632,00
	p	0,00*	0,01*	0,50	0,01*
İletişim becerileri hakkında düşüncesi	Çok iyi	26,70±5,54 25 (16-42)	16,56±3,10 17 (10-21)	23,56±9,15 22 (13-49)	66,81±15,29 64 (48-112)
		24,51±5,08 25 (13-36)	15,78±2,83 16 (7-21)	18,46±6,32 18 (7-36)	58,75±10,32 59 (35-85)
	İyi	21,80±5,48 23 (6-33)	14,44±2,98 15 (8-21)	17,06±5,83 16 (7-33)	53,30±10,61 56 (29-77)
		15,67±3,55 16,5 (9-19)	13,67±2,87 14 (10-18)	13,83±2,04 13,5 (12-16)	43,17±4,87 44 (35-48)
	Orta	27,80 0,00*	16,60 0,00*	15,95 0,00*	32,07 0,00*
İletişim dersi alma durumu	Evet	23,50±5,57 24 (6-36)	15,35±3,02 15 (7-21)	18,18±6,45 17 (7-40)	57,04±11,48 57 (29-95)
		23,59±6,03 23 (12-42)	14,93±2,90 15 (10-21)	19,79±8,49 20 (8-49)	58,31±14,61 61 (33-112)
	Hayır	66,757 0,00*	81,002 0,00*	43,585 0,00*	76,858 0,00*
Terapötik / nonterapötik kavramlarını bilme durumu	Evet	23,66±5,43 24 (6-36)	15,40±2,96 15 (8-21)	18,29±6,40 17 (7-40)	57,35±11,21 58 (29-95)
		21,63±7,41 22 (10-42)	14,16±3,40 14 (7-21)	19,26±10,01 16 (8-49)	55,05±18,03 52 (32-112)
	Hayır	1637,50 0,05	1765,50 0,12	2140,00 0,76	1817,50 0,17
Terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada kullanma durumu	Hiç	22,27±8,40 23 (10-42)	14,93±3,39 15 (7-21)	21,00±10,76 17 (8-49)	58,20±19,80 58 (32-112)
		21,87±5,26 22 (6-36)	14,41±2,81 14 (9-21)	18,30±6,66 17,5(7-40)	54,58±11,37 56 (29-95)
	Ara sıra	25,54±4,93 26 (12-36)	16,32±2,83 17 (8-21)	18,01±6,07 17 (7-32)	59,87±10,36 59,5 (35-84)
		26,78±3,86 26 (22-32)	17,56±2,74 18 (12-20)	18,89±5,96 20 (11-31)	63,22±9,73 63 (48-80)
	Sık sık	34,37 0,00*	30,59 0,00*	0,59 0,89	16,46 0,00*
Terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorlanma durumu	Evet	22,62±5,52 23 (6-36)	15,08±2,95 15 (7-21)	17,20±5,91 16 (7-33)	54,90±10,69 56 (29-84)
		24,67±5,54 25 (12-42)	15,59±3,07 16 (9-21)	19,87±7,38 19 (8-49)	60,13±12,65 60 (33-112)
	Hayır	6276,00 0,00*	7277,00 0,25	6306,50 0,00*	6047,00 0,00*

HÖTİBÖ: Hemşirelik Öğrencileri için Terapötik İletişim Becerileri Ölçeği; **TİB-I:** Terapötik İletişim Becerileri-I; **TİB-II:** Terapötik İletişim Becerileri-II; **NTİB:** Nonterapötik İletişim Becerileri; **U=** Mann Whitney U Testi değeri; **H:** Kruskal Wallis H Testi değeri; *p<0,05

Öğrencilerin Nonterapötik İletişim Becerileri alt boyut puan ortalamaları ise erkek öğrenciler, ikinci sınıfta okuyan, iletişim becerilerinin çok iyi olduğunu düşünen, iletişim dersi alan, terapötik iletişim becerilerini kullanırken zorlanmayanlarda daha yüksek olduğu ve istatistiksel olarak da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p<0,05$).

TARTIŞMA

İletişim becerileri, bir mesleğin etkili bir şekilde uygulanması için gereklidir. Hemşireler, uygun hemşirelik bakımı sunmak, hastaları güçlendirmek ve hasta memnuniyetini artırmak için etkili bir iletişimci olmalıdır ayrıca iyi iletişim becerilerine sahip olmak, hemşirelerin hastalara bakım verme konusundaki güvenini artırmaktadır (Yoo & Park., 2015). Üniversite öğrencilerinin mesleki gelişim faaliyetlerindeki iletişimleri; yeteneklerin uygulanması, kişilik özellikleri, edinilen bilgi ve değerler gibi çapraz beceriler konusunda önemlidir (Expósito ve ark., 2018). Hemşirelik eğitiminde iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalar, hemşirelik öğrencilerinin hastalarla iletişim kurarken sıklıkla korku, endişe ve olumsuz duygular yaşadıklarını ve klinik uygulamalarda hastalarla iletişim kurmaya yeterince hazır olmadıklarını göstermiştir (Baghcheghi ve ark., 2011; Yoo & Park., 2015). Bu araştırmada da klinik uygulamaya çıkan hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerinin orta düzey olduğu belirlenmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerinin değerlendirildiği bazı araştırmalarda da bizim araştırmamızla benzer bulgular saptanmıştır (Karaca ve ark., 2019; Dığın ve ark., 2022). Temel becerilerdeki bu boşluğu gidermek için iletişim becerileri teorik eğitimi drama, rol yapma, benzetim, konuşma halkası gibi farklı öğretim tekniklerin kullanılması ve grup eğitimi ile uygulamalarla desteklenmesi öğrencilerin eğitim sürecinin geliştirilmesinde önemli yer tutmaktadır.

Bu araştırmada hemşirelik öğrencilerinin HÖTİBÖ Terapötik İletişim Becerileri I alt boyut puan ortalamasının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularının literatürle benzer olduğu görülmüştür (Karaca ve ark., 2019; Altundal Duru ve ark., 2022). Hemşirelik öğrencilerinin hastanın duygularını azımsama, hastayı uyarma, yargılama, hastaya nasihat verme, belirsiz güvence verme gibi nonterapötik iletişim becerilerini daha az kullandıkları saptanmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Dığın ve ark. (2022) yaptığı birinci sınıf öğrencilerinde katıldığı araştırmada ise Nonterapötik İletişim Becerileri alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dığın ve ark., 2022). Literatürdeki bu çalışma bulgularındaki farklılıklarının örnekleme henüz iletişim dersi almayan birinci sınıf öğrencilerin alınması, hemşirelik lisans eğitiminin standart bir eğitim müfredatın ve ders içeriklerinin olmamasından ya da iletişim dersinde kullanılan eğitim metotlarının farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Shafakhah ve ark. (2015) yaptığı araştırma çoğu hemşirelik öğrencisinin klinik iletişim becerilerinde gelişmeye ihtiyaç duyduğunu göstermiştir (Shafakhah ve ark., 2015).

Bu araştırmada erkek hemşirelik öğrencilerinin nonterapötik iletişim becerilerini daha çok kullandığı belirlenmiştir. Yapılan iki çalışmada da erkek öğrencilerin nonterapötik iletişim beceri

ortalama puanları kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Özcan & Akpınar, 2023; Aydın Sayılan & Koyun, 2024). Erkek cinsiyetinin hemşirelikte iletişimin önündeki bir engel olduğunu, bunun da çoğunlukla daha fazla önyargıdan kaynaklandığı belirtilmektedir (Aydın Sayılan & Koyun, 2024). Hemşirelik öğrencileri arasındaki cinsiyet farklılıklarını ve bunların etkilerini inceleyen bir çalışmada, kız öğrencilerin daha yüksek iletişim ve empati düzeyleri gösterdiğini ve erkek hemşirelerin iletişim becerileri için ek desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır (Cui ve ark., 2021). Kadın ve erkek iletişimindeki benzerlik ve farklılıkları değerlendiren başka bir araştırma, erkeklerin araçsal yönelimli becerilerinin kadınların ise duygusal yönelimli iletişim becerilerinin daha iyi olduğunu göstermiştir (Manning & Kunkel, 2014). Erkek öğrencilerin terapötik iletişim becerileri içerisinde “uyarmak, duyguları azımsamak, savunmak, konuyu değiştirmek vb” nonterapötik iletişim tekniklerini daha fazla kullanmalarının nedeni kadınların gelişim özelliklerinin erkeklere göre farklı olması olabilir. Kız öğrencilerde erkek öğrencilere kıyasla gözlemlenen gelişmiş empati becerilerinin, iletişim yeteneklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir (Aydın Sayılan & Koyun, 2023).

Araştırmada dördüncü sınıf hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Pazar ve ark. (2017) hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ve empati eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada hemşirelerin iletişim becerileri puan ortalamaları ile öğretim yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (Pazar ve ark., 2017). Bu araştırmanın sonucunu hemşirelik öğrencilerinin dördüncü sınıf klinik uygulamada intörn hemşire olarak 35 hafta süresince haftada 28 saat uygulama yapmaları, hastalarla daha fazla etkileşim hâlinde olmaları ve hastaya birebir bakım ve tedavi uygulama olanakları nedeniyle HÖTİBÖ puan ortalamalarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Dördüncü sınıf öğrencilerin hastalarla uzun süreli ve yoğun bir etkileşim içinde olmaları onların hastayı tanıma, anlama, empati yapma fırsatı bulduklarını söyleyebiliriz.

Genel olarak hemşirelik öğrencileri, iletişim becerilerinin orta ve iyi olduğunu düşünmektedir. Akçam ve ark. (2019) yaptığı bir araştırmada hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Akçam ve ark., 2019). Bu araştırmaya katılan hemşirelik öğrencilerin tamamının hemşirelik mesleğinde iletişimi önemli bulmaları bu görüşü desteklemektedir. Geleceğin hemşireleri olan hemşirelik öğrencilerinin etkili hasta iletişimi sağlayarak kaliteli bir bakım sunması önemlidir.

Araştırmada, iletişim dersi alan öğrencilerin terapötik iletişim becerilerinin ders almayanlara göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilere verilen etkin iletişim becerilerini içeren eğitimlerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Klinik uygulamalarda bilgi ve beceri alışverişine dayalı öğrenci-hasta-hemşire ve öğretim elemanı arasında terapötik iletişim, hastaların öğrenciler karşısında kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlayacaktır (Abdellah Othman ve ark., 2023). Araştırmalar, terapötik iletişime ilişkin eğitim programı uygulandığında hemşirelerin ve öğrencilerin terapötik iletişim bilgisini, becerilerini geliştirdiğini ve hemşirelik bakımının kalitesini

KAYNAKLAR

artırdığını göstermektedir (ve ark., 2018; Hong & Lee, 2022; Abdellah Othman ve ark., 2023).

Araştırmada öğrencilerin yarısından fazlasının terapötik iletişim becerilerini klinik uygulamada kullanırken zorlandığı belirlenmiştir. Hemşirelik öğrencileri anksiyete, depresyon ve öfke gibi duygular yaşayan sıkıntılı hastalarla karşılaştıklarında iletişim kurmada zorluk yaşayabilirler. Bu nedenle hemşirelik eğitimcileri, hemşirelik öğrencilerine rol oynamaya ve sıkıntılı hastayı yorumlamaya dair iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayacak eğitim içerikleri düzenlemelidirler. Öğrencilere terapötik iletişim becerilerini öğretmek, öğrencilerin sıkıntılı hastayı yargılama, eleştirme, yanlış anlama ve teselli etme gibi terapötik olmayan iletişim teknikleri yerine empati kurma, saygı duyma, yan tutmama ve içten davranma gibi beceriler kazandırarak etkili iletişim kurmalarına yardımcı olabilir. Acar & Buldukoğlu (2016) yaptığı bir araştırmada klinik uygulamaları sırasında tıp ve hemşirelik öğrencileri en çok zorlandıkları durumun hastalarla iletişim kurmak olduğunu ifade etmiş ve müfredatta var olan iletişim derslerinin yeniden güncellenmesini, iletişim derslerinin uygulamalı olarak verilmesinin önemini belirtmişlerdir (Acar & Buldukoğlu, 2016). Terapötik iletişimde empati, yakınlık gösterme, samimiyet, saygı, yanlı davranma gibi temel becerilerin yanı sıra; bilgi aktarma, soru sormasına olanak sağlama, etkin dinleme, geri bildirim verme, gereksinimleri planlama ve karar vermeye cesaretlendirme gibi teknikleri kullanma konusunda öğrencilerin cesaretlendirilmesi önemlidir (Güz & Yalaze, 2019).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada cerrahi birimlerde klinik uygulamaya çıkan hemşirelik öğrencilerin HÖTİBÖ toplam puan ortalamalarının orta düzey olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerinin bütüncül bakım anlayışıyla kaliteli bir bakım sunabilmeleri için terapötik iletişim becerilerinin iyileştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Hemşirelik öğrencileri, terapötik iletişim yoluyla hastanın hem gerilimini hem de güvensizliğini gidererek sağlık hizmetinin daha iyi verilmesini kolaylaştıracaktır. Hemşirelik eğitim müfredatlarının iletişim dersleri yönünden zenginleştirilmesi ve iletişim derslerinin vaka-senaryo gibi uygulamalar gibi öğretim tasarımları ile desteklenen eğitimin hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerinin geliştirilmesi etkili bir şekilde destekleyebilir.

Finansal Destek: Bu araştırma çalışması sürecinde herhangi bir ticari firmadan maddi veya manevi destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Bu çalışma ile ilgili yazarların bilimsel ve tıbbi komite üyeliği ya da üyeler ile ilişkisi bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Çalışma süresince tüm yazarlar eşit ölçüde katkı sağlamıştır.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

- Abdellah Othman, A., Abd El-Hamid Abd El Fattah, M., Hassan ELSayed Mahfouz, H. (2023). Effect of Therapeutic Communication Educational Program for Nurses on Their Nursing Care Quality. *Journal of Nursing Science Benha University*, 4(1), 270-287. doi: 10.21608/jnsbu.2023.274780
- Abdolrahimi, M., Ghiyasvandian, S., Zakerimoghadam, M., Ebadi, A. (2017). Therapeutic communication in nursing students: A Walker & Avant concept analysis. *Electronic Physician*. 9(8), 4968-4977.
- Acar, G., Buldukoğlu, K. (2015). Öğrencilerin hastalarla iletişimde karşılaştıkları güçlükler ve zor hasta algıları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 7(1), 7-12.
- Akçam, A., Kanbay, Y., Işık, E. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 74-92.
- Altundal Duru, H., Can Denizhan, N., Güneşli, G., Yağtu, L., Yılmaz, M. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerileri nasıldır? *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 67-74.
- Aydın Sayılan, A., Koyun, Z.C. (2024). The Relationship Between Nursing Students' Therapeutic Communication Skills and Their Perceptions Concerning Care Behaviors. *Journal of Education and Research in Nursing*, 21(2), 174-182 | DOI: 10.14744/jern.2024.56254
- Baghcheghi, N., Koohestani, H.R., Rezaei, K. (2011). A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. *Nurse Education Today*, 31(8), 877-882.
- Başar, G., Akın, S., Durna, Z. (2015). Hemşirelerde ve hemşirelik öğrencilerinde problem çözme ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 125- 147.
- College of Nurses of Ontario, (2019). Therapeutic Nurse-Client Relationship, Revised 2006. Retrieved from: https://www.cno.org/globalassets/docs/prac/41033_therapeutic.pdf
- Cui, N., Wang, R., Song, F., Jin, J. (2021). Experiences and perceptions of male nursing students in a single-sex class: A qualitative descriptive study. *Nurse Education in Practice*, 51, 102996.
- Diğın, F., Işcan Ataşen, G., Demirok, N. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin terapötik iletişim becerilerinin belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Holistik Sağlık Dergisi*, 5(3), 262-272.
- Donovan, L.M., Mullen, L.K. (2019). Expanding nursing simulation programs with a standardized patient protocol on therapeutic communication. *Nurse Education in Practice*, 38, 126-131.
- Expósito, J.S., Costa, C.L., Díaz Agea, J.L., Carrillo Izquierdo, M.D., Rodríguez, D.J. (2018). Ensuring relational competency in critical care: Importance of nursing students' communication skills. *Intensive and Critical Care Nursing*, 44, 85-91.
- Gutiérrez-Puertas, L., Márquez-Hernández, V.V., Gutiérrez-Puertas, V., Granados-Gámez, G., Aguilera-Manrique, G. (2020). Educational interventions for nursing students to develop communication skills with patients: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-21.
- Güz, H., Demir Yalaze, H. (2019). Sağlık iletişimi bağlamında hemşire-hasta yakını ilişkisinde terapötik iletişim kullanımı ve duygusal zekâ üzerine bir analiz. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 27(3), 27-52.

- Hong, S., Lee, J.Y. (2022). Evaluation of therapeutic communication education for nursing students based on constructivist learning environments: A systematic review. *Nurse Education Today*, 119,105607. doi: 10.1016/j.nedt.2022.105607.
- Kahyaoglu Süt, H., Demir, N.G., Özer, B. (2015). Klinik uygulamaya çıkan öğrenci hemşirelerin iletişim becerileri ve etkileyen faktörler. *Journal of Health Sciences and Professions*, 2(2), 167-177.
- Karaca, A., Açıkgoz, F., Demirezen, D. (2019). Hemşirelik öğrencileri için terapötik iletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(2), 72-79.
- Kavanagh, J.M., Szveda, C. (2017). A Crisis in Competency: The strategic and ethical imperative to assessing new graduate nurses' clinical reasoning. *Nursing Education Perspectives*, 38(2), 57-62. doi: 10.1097/01.NEP.0000000000000112.
- Manning, J., Kunkel, A. (2014). Making meaning of meaning-making research: Using qualitative research for studies of social and personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(4), 433-441.
- Nayak, R., Roy, D., Rout, J., Swain, M. (2020). Assessment of the language and therapeutic-communication issues among student nurses. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(11), 1265-1271.
- Özcan, F., Akpınar, H. (2023). Therapeutic Communication Skills and Spiritual Care Competencies of Nursing Students. *Spiritual Psychology and Counseling*, 8(3), 305-322. <http://doi.org/10.37898/spiritualpc.1319940>
- Pazar, B., Demiralp M., Erer, I. (2017). The communication skills and the empathic tendency levels of nursing students: a cross-sectional study. *Contemporary Nurse*, 53(3), 368-377.
- Rosenberg, S., Gallo-Silver, L. (2011). Therapeutic communication skills and student nurses in the clinical setting. *Teaching and Learning in Nursing*, 6, 2-8.
- Shafakhah, M., Zarshenas, L., Sharif, F., Sarvestani, R.S. (2015). Evaluation of nursing students' communication abilities in clinical courses in hospitals. *Global Journal of Health Science*, 7(4), 323-328.
- Söğüt, S., Cangöl, E., Dinç, A. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Social Science Studies*, 6 (2), 272-280.
- Taghizadeh, R., Shakhai, S., Sadagheyani, H.E., Motaarefi, H. (2018). The effects of teaching communication skills to nursing students on the quality of care for patients. *Asian Journal of Pharmaceutics*, 12(4), 1252-1255.
- Thomas, C.M., Bertram, E., Johnson, D. (2009). The SBAR communication technique teaching nursing students professional communication skills. *Nurse Educator*, 34(4), 176-180.
- Tiryaki, Şen, H., Taşkın, Yılmaz., F., Pekşen Ünüvar, Ö. (2013). Hizmet içi eğitim hemşirelerinin iletişim beceri düzeyleri. *Journal of Psychiatric Nursing*, 4(1), 13-20.
- Yıldız, D. (2019). *Hemşirelerin iletişim becerileri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Yoo, M.S., Park, H.R. (2015). Effects of case-based learning on communication skills, problem-solving ability, and learning motivation in nursing students. *Nursing and Health Sciences*, 17, 166-172.
- Younis, J.R., Mabrouk, S.M., Kamal, F.F. (2015). Effect of the planned therapeutic communication program on therapeutic communication skills of pediatric nurses. *Journal of Nursing Education and Practice*. 5(8), 109-120.
- Zare, F., Farokhzadian, J., Nematollahi, M., Miri, S., Ali Zakeri, M., Foroughameri, G. (2023). Therapeutic communication skills training: an effective tool to improve the caring behaviors of icu nurses. *Acta Medica Iranica*. 61(5), 297-304.

Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının Not ve Başarı Sistemlerinin Analizi

Analysis of Grading and Achievement Systems of Higher Education Institutions in Turkey

Nuray KARAGÖZ, Yusuf ALPAYDIN

ÖZ

Ülkemizde her eğitim kademesinde olduğu gibi yükseköğretim kademesinde de bireylerin başarı durumlarının değerlendirilmesi yapılmaktadır. Yükseköğretimde öğrencilerin akademik başarıları, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) belirlediği genel esaslara göre üniversiteler tarafından değerlendirilir ve notlandırılır. Bu çalışmada ülkemizde bulunan 127 devlet, 74 vakıf ve 4 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere 205 yükseköğretim kurumunun not ve başarı sistemleri incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Yükseköğretim kurumlarının lisans ve lisansüstü eğitim-öğretim yönetmelikleri incelenmiş ve bu yönetmeliklere dayanarak bir "not sistemleri" formu (Excel) oluşturulmuştur. İlgili değişkenler bu forma işlenerek frekans ve ki-kare analizleri için JAMOVI paket programı kullanılmıştır. Analizler sonucunda harf notu sistemlerinin çeşitliliği yükseköğretim kurumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Doktora mezuniyet notları arasında üniversite türlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, yüksek lisans mezuniyet notlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mutlak ve bağıl değerlendirme sistemlerinde ise yükseköğretim kurumlarının türüne göre anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Ayrıca, üniversite türleri ile mezuniyet için getirmiş oldukları yayın kriteri (şartı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu bağlamda, Yükseköğretim Kurulu'nun, not ve başarı sistemlerinde ulusal düzeyde daha fazla standartlaştırma sağlayarak, hem akademik başarıların daha adil ve tutarlı bir şekilde değerlendirilmesini hem de mezuniyet kriterlerinde oluşabilecek eşitsizliklerin önüne geçilmesini hedefleyen kapsamlı bir politika geliştirmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Harfli başarı notları, Mutlak değerlendirme, Bağıl değerlendirme

ABSTRACT

In our country, as in every level of education, the success of individuals in higher education is also evaluated. The academic achievements of students in higher education are evaluated and graded by universities according to the general principles determined by the Higher Education Council (YÖK). In this research, the grading and achievement systems of 205 higher education institutions in our country, 127 public, 74 foundation and 4 foundation vocational schools, were examined and analyzed. Descriptive survey method, one of the quantitative research methods, was used in the research. The undergraduate and graduate education regulations of higher education

Karagöz N., & Alpaydın Y., (2024). Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının not ve başarı sistemlerinin analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 403-412. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1356938>

Nuray KARAGÖZ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8595-2136

T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni, Türkiye
T.R. Ministry of National Education, Math Teacher, Türkiye
nrykrgz.nk@gmail.com

Yusuf ALPAYDIN

ORCID ID: 0000-0001-8263-8793

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetim Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye
Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Istanbul, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 08.09.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 25.12.2024



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

institutions were examined and a “grading systems” form (Excel) was created based on these regulations. Relevant variables were entered into this form and JAMOVI package program was used for frequency and chi-square analyses. As a result of the analyses, the diversity of letter grade systems showed a statistically significant difference between higher education institutions. While there was no significant difference between doctoral graduation grades according to university types, significant differences were found in master’s graduation grades. There was no significant difference in absolute and relative evaluation systems according to the type of higher education institutions. In addition, no statistically significant relationship was found between the types of universities and the publication criterion (requirement) for graduation. In this context, it is recommended that the Council of Higher Education develop a comprehensive policy that aims to provide more national standardization in grading and achievement systems, to ensure a fairer and more consistent evaluation of academic achievements and to prevent inequalities in graduation criteria.

Keywords: Letter grades, Absolute evaluation, Relative evaluation.

GİRİŞ

Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi Batı’dan farklı bir seyir izlemiş olsa da, Osmanlı döneminde Tanzimat ile birlikte batılılaşma çabaları hız kazanmış ve Avrupa tarzı üniversitelerin kurulmasına yönelik bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Osmanlı dönemindeki medreselerden tamamen farklı bir yükseköğretim kurumu olarak 1846’da yılında kurulan Darülfünun, 1863 yılına kadar çeşitli nedenlerden dolayı eğitime başlayamamıştır (Baskan ve Sincer, 2014). Beklentileri tam olarak karşılayamayan Darülfünun, çağın gereklerine uygun bir yükseköğretim kurumu haline getirilmek amacıyla 31 Mayıs 1933’te çıkarılan 2252 sayılı Kanun ile yeniden yapılandırılarak İstanbul Üniversitesi adını almıştır (Gül ve Gül, 2015). 1946 yılında ülkemizin çok partili hayata geçişiyle birlikte üniversiteler de özerk bir yapıya kavuşmaya başlamıştır. Ancak, zaman içerisinde yaşanan çeşitli gelişmeler ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile bu üniversiteler akademik, siyasi ve kurumsal olarak yeniden yapılandırılmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında birleştirilmiştir (Yükseköğretim Kanunu, 1981). 1981 yılında sadece 19 devlet üniversitesine sahip olan Türkiye (Senay, Şengül ve Seggie, 2020) 1984 yılında bu sayıyı 27 devlet üniversitesine çıkarmıştır (YÖK, 2021). Vakıf üniversitelerinin de sisteme dahil olmasıyla yükseköğretimde önemli bir büyüme yaşanmış ve 2023 itibarıyla ülkemizdeki toplam kurum sayısı 208’e ulaşmıştır. Bu kurumlar devlet, vakıf ve vakıf meslek yüksekokulları olarak sınıflandırılmaktadır. Tablo 1’de ülkemizde bulunan yükseköğretim kurum türleri ve sayıları verilmiştir (YÖK istatistik, 2023).

Tablo 1: Yükseköğretim Kurumları Sayıları (2023)

Yükseköğretim Kurumları	Sayı
Devlet Üniversiteleri	129
Vakıf (Özel) Üniversiteleri	75
Vakıf Meslek Yüksekokulları	4
Toplam	208

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Türkiye’de 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 208 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlar, dünyadaki diğer yükseköğretim kurumları gibi, kayıtlı öğrencilerinin başarılarını bir not sistemi ile ölçmektedir. Bu

ölçme işlemi; bazı durumlarda harf notu, bazen de mutlak bir değer üzerinden yapılmaktadır (Elikai ve Schuhmann, 2010). Mutlak değerlendirme sisteminde, bir öğrencinin başarısı, diğer öğrencilerden bağımsız olarak belirlenmiş sabit standartlara göre ölçülür. Buna karşılık, bağıl değerlendirme sisteminde sınıfın genel başarısı göz önünde bulundurularak istatistiksel yöntemler kullanılır. Bağıl değerlendirme sisteminde, bir öğrencinin notu sınıfın genel ortalamasından daha yüksekse bu, öğrencinin başarılı olduğunu gösterir; tam tersi durumda ise öğrencinin performansı düşük kabul edilir (Schneider ve Hutt, 2014). Türkiye’de, 2000’li yıllardan itibaren birçok üniversite bağıl değerlendirme sistemini kullanmaya başlamıştır. Dörtlülük sistem olarak bilinen bu yöntem, hem Türkiye’de hem de yurtdışında farklı istatistiksel yaklaşımlarla uygulanmaktadır (Kahveci ve Özdemir, 2016).

Dünya tarihinde notlandırmanın geçmişine bakacak olursak öğrencilerine not veren ilk üniversite ABD’de bulunan Yale Üniversitesi olmuştur. 1785 yılında dört seviye notun kullandığı üniversitede notlar en iyi, iyi, kötü, en kötü olarak sınıflandırılmıştır. Tabi tüm bu notlandırmalar harf notları kadar detaylı bilgi vermediği ve eşitlik sağlamadığı için akademisyenlerin bu konudaki tavsiye mektupları dikkate alınıyordu. Yani bu notların sadece bir kurum için değil, aynı zamanda uzak üçüncü taraflar için de bir anlamı olması gerektiği inancı hâkimdi. Üniversite harf notlarına olan ihtiyaç ile birlikte harf notlarının 19.yy’da ilk temelini oluşturan üniversitelerin başında Yale ve Harvard üniversiteleri gelmektedir. Dünya’da şu an bildiğimiz ve üniversitelerde kullandığımız harf notları ise ilk kez 1897 yılında ABD Massachusetts’teki Mount Holyoke College’de kullanılmıştır. 1883 tarihli bir kayıta Harvard’daki bir öğrencinin “B” aldığını ve 1884’te Mount Holyoke’un “A”, “B”, “C”, “D” ve “E” dahil olmak üzere bir sistemde derecelendirme yaptığı görülmüştür. Her harfin bir dizi yüzde puanına karşılık gelmesi ve %75’ten daha düşük bir oranın ise “E” ye denk gelmesi başarısızlığı göstermektedir. Mount Holyoke, 1898’de ölçüğe bir “F” notu (başarısız olduğu için) ekleyerek ve diğer harflerle ilgili yüzdeleri buna uygun olarak ayarlayarak bugün çoğu öğretim üyesine tanıdık gelen “A”-“F” sisteminin ilk kökenini oluşturmuştur. İngilizcede mükemmel anlamına gelen “excellent” kelimesinin ilk harfi olan E’den ziyade başarısızlık anlamına gelen “failure” kelimesini temsilen not sistemine “F” harfinin eklenmesi gerekli görülmüştür. B harfinin ise İngilizcede zeki anlamına gelen “brilliant” kelimesinden geldiği söylenmektedir. Ancak diğer harflerde böyle bir eşleşme

yapılmaması teorii kesin kılmamaktadır. 1890 yılına gelindiğinde, bulunan bu not sistemi, öğretim üyelerinin öğrencileri 100 puanlık bir ölçekte güvenilir bir şekilde derecelendirmeye ilgili endişelerini dile getirmesinden sonra Harvard'a yayıldı (Schinske ve Tanner, 2014). Burada yaygınlaşan harfli not sistemi daha sonra Birleşik Krallık ülkelerine ve oradan da tüm dünyaya yayılmıştır. Bu dönemde ayrıca harf not sistemi kendisini 4.0 ölçeği ile tamamlayarak derecelendirme sistemine dahil olmuştur. 1912 yıllarında yine 100 puanlık sistem eleştirilmiş ve doğası gereği öznel bulunmuştur. Bir eğri üzerinde not vermek ise bağlamlar arasında notları standartlaştırma girişimi olsa akademisyenler tarafından tartışılan diğer bir konu olmuştur. Yani bir okuldaki A, öğrenciler akranlarıyla karşılaştırıldığından başka bir okulda F olabilirdi. Normal dağılıma sahip bir eğri üzerinde derecelendirme, 1930'lar boyunca yakalanmaya başladı, ancak herkes bu sistemin kullanımı tarafından ikna edilmedi. 1940'lara gelindiğinde ise A-F ölçeği (E hariç) kullanılmaya başlanmıştır (Bowen ve Cooper, 2021).

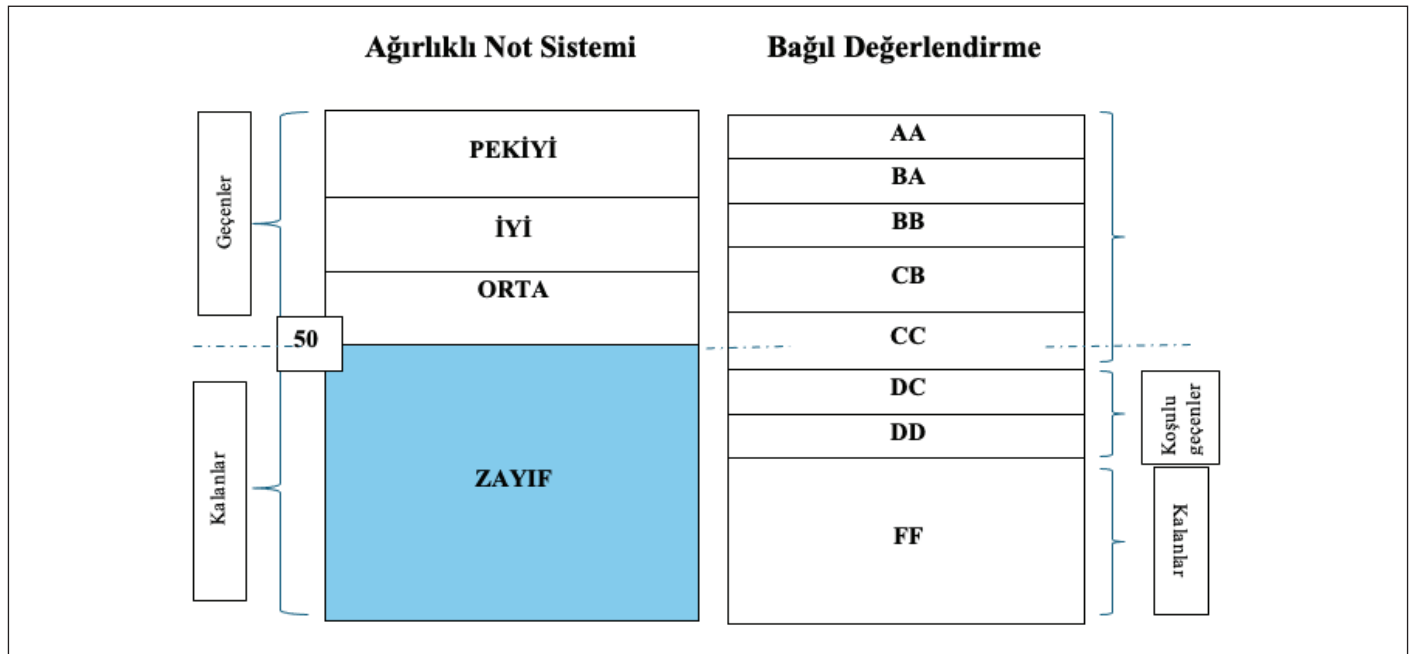
Ülkemize bakıldığında yükseköğretimde öğrenci notlarının belirlenmesi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa göre yapılmaktadır. Kanunda "Yükseköğretim kurumlarında, kuruluş özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre yapılan eğitim - öğretim ve buna dayalı olarak verilen diplomalarla ilgili esaslar her üniversitece hazırlanacak öğretim ve sınav yönetmeliğinde belirtilmektedir" (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981) şeklinde ifade edilmektedir. Bu çerçevede kanun ile birlikte üniversite senatoları, kendi kurumlarına özgü öğretim ve sınav yönetmelikleri hazırlayarak, öğrencilerin değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlar benimseyebilirler (Özkan, 2016). Bu yönetmeliklerde, hangi derslerde hangi yöntemlerle sınav yapılacağı, notların nasıl verileceği ve öğrencilerin geçme şartları gibi konular detaylı bir şekilde belirtilir. Bu nedenle Dünya'da ve Türkiye'de her üniversite programlarına uygun olarak 100'lük

veya 4'lük gibi farklı not sistemlerini kullanabilme hakkına sahiptir. Ayrıca notlar harf sistemine (A, B, C, D, E veya F gibi) göre çeşitli biçimlerde ifade edilmektedir. Böylece mutlak ve bağıl değerlendirme üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir (Schneider ve Hutt, 2014).

2001 yılında Türkiye'nin Bologna Süreci'ne katılmasıyla birlikte, Türk yükseköğretim sistemi yeni bir boyut kazanmıştır. Bologna Bildirgesi, yükseköğretimde iki aşamalı (lisans ve yüksek lisans) derece sistemini ve Diploma Eki'ni geliştirmeyi hedeflemiştir. 2003 yılında ise doktora seviyesi eklenerek üç aşamalı bir sistem kabul görmüştür. Ayrıca, AKTS'nin (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) oluşturulması, hareketliliğin teşvik edilmesi ve kalite güvence sistemlerinin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Ünvan, 2021). Bu sistem, farklı ülkelerdeki ve üniversitelerdeki öğrencilerin, aldıkları derslerin ve kazandıkları kredilerin, daha kolay bir şekilde tanınmasını ve transfer edilmesini sağlar. Böylece, uluslararası ve ulusal düzeyde eğitim hareketliliği desteklenmektedir (European Commission, 2015). YÖK (Yükseköğretim Kurulu) ise öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde daha adil ve karşılaştırılabilir bir değerlendirme süreci yaşamalarını temin etmek amacıyla not dönüşüm tablosunu yayınlamaktadır. Böylece yükseköğretim kurumları not dönüşüm tablosunu esas alarak kendi not tablolarını oluşturmaktadır (Özkan, 2016).

Yükseköğretim kurumları, eğitim sisteminin en üst basamağında yer almaları sebebiyle, eğitim-öğretim süreçlerinde yüksek standartlara ulaşması beklenen kurumlardır. Bu kurumlarda öğrencilerin gelişimini ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan yöntemler, programın gerektirdiği bilgi ve becerilere göre büyük farklılıklar göstermektedir (Yakar ve Yelpaze, 2023).

Şekil 1'de ülkemizde genel olarak kullanılan harfli not sistemi ve bunların 100 üzerinden ham puan karşılıkları verilmiştir.



Şekil 1: Ağırlıklı not sistemi ve bağıl değerlendirme.

Şekil 1'e göre ağırlıklı not sisteminde 50 gibi mutlak bir notun altında kalan öğrenciler "zayıf" olarak nitelendirilmiş; bu notun üzerinde alanlar ise geçer not alan grup olarak değerlendirilmiştir. Aynı şekilde bağıl değerlendirmede bu notların olabilecek harfli karşılaştırmaları verilmiştir. Örneğin; ağırlıklı not sisteminde zayıf olarak nitelendirilen grubun içerisinde bağıl değerlendirmeye bakıldığında kalanlar ve koşullu geçenler olarak iki farklı grup olduğu görülmektedir. Üniversitelere göre bu not aralıklarının 100'lük tabloda karşılıkları farklılaştığı gibi ağırlıklı olarak zayıf, orta, iyi ve pekiyi grupları da daha fazla kategoriye ayrılarak farklılaşabilir. Bu durum, aynı ölçme sonucuna ulaşılmış olsa bile, farklı üniversitelerde farklı değerlendirmelere yol açabilmektedir (Yakar ve Yelpaze, 2023).

Yükseköğretim kurumlarında notlar ve harflendirmeler kurumlara göre değişkenlik gösterse de genel olarak kullanılan harfler ve başarı notları şu şekildedir:

Tablo 2: Harf Notlarının Katsayı ve Başarı Notları Karşılıkları

Başarı notu	Harfli not	Katsayı
90–100	AA	4,00
85–89	BA	3,50
80–84	BB	3,00
75–79	CB	2,50
65–74	CC	2,00
60–64	DC	1,50
55–59	DD	1,00
50–54	FD	0,50
49 ve aşağısı	FF	0,00

Tablo 2' de AA'dan FF' e kadar 9 farklı harflendirme görülmektedir. Bu harflerin katsayı, başarı notu karşılaştırmaları incelendiğinde en düşük notun FF olduğu, en yüksek notun ise AA olduğu anlaşılmaktadır. Bazı üniversitelerde harfli notların katsayıları aynı olmasına rağmen ham başarı puanları farklı olmaktadır (Güler, Yiğit ve Özdemir, 2013).

Yükseköğretimde not sistemlerinin anlaşılması için üniversitelerin değerlendirme stratejilerini ve bu stratejilerin neden seçildiğini incelemek önemlidir. Walvoord ve Anderson (2011) tarafından özetlenen derecelendirme sistemlerine göre, birçok üniversite artı/eksi derecelendirme sistemini benimseyerek öğrenci başarılarını daha hassas bir şekilde sınıflandırmayı amaçlamıştır. Örneğin, Doğu Carolina Üniversitesi 2005'te artı/eksi ölçeğine (A-, B+, B-, C+, C-, vb.) geçiş yaparak, küçük performans farklılıklarını daha doğru yansıtmayı hedeflemiştir. Bu sistemin, performanstaki küçük farklılıkların harf notlarındaki küçük değişikliklerle ifade edilmesine olanak sağladığı belirtilmiştir (Kleinman, Leidman ve Longcore 2018). Ülkemizde özellikle vakıf üniversitelerinde görülen ek derecelendirme parametreleri ile öğrenciler arasındaki ufak farklılıklar da artı/eksi derecelendirmeleri ile harf notlarına yansıtılmıştır.

Literatürde hangi değerlendirme sisteminin hangi durumlarda uygun olacağına dair çalışmalar (Nartgün, 2007; Duman, 2011;

Ünal ve Semerci 2019) yapılmıştır. Ayrıca üniversitelerde kullanılan farklı notlandırma sistemlerini ele alan çalışmalar da mevcuttur. Özkan (2016) yaptığı çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerin farklı geçme notu sistemleri kullandığını ve YÖK'ün belirlediği not dönüşüm tablosunun bu farklılıklar nedeniyle bazı üniversiteler için avantajlı, bazıları için dezavantajlı olduğunu ortaya koymuştur. Yakar ve Yelpaze (2023) ise Türkiye'deki üniversitelerin notlandırma sistemlerini farklı değişkenlerle analiz etmiştir.

Bu çalışmalardan yola çıkarak, Türkiye'deki üniversiteler arasında harf notları üzerinden şekillenen notlandırma sistemlerinin ciddi farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Özellikle bağıl ve mutlak değerlendirme yöntemlerinin üniversiteler arasında ve hatta aynı üniversite içinde farklılık arz etmesi, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ortak bir standart eksikliğini gündeme getirmektedir. YÖK'ün dönüşüm tabloları dahi bu farklılıkları dengelemekte yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'deki üniversitelerde kullanılan notlandırma sistemlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekliliği doğmuştur.

Bu araştırma, yükseköğretim kurumlarında kullanılan değerlendirme sistemlerinin (mutlak-bağıl), notlandırma yöntemlerinin ve ders başarı kriterlerinin kapsamlı bir analizini yapmayı; ayrıca mezuniyet koşulları ve yayın gereklilikleri gibi akademik değişkenler arasındaki ilişkileri irdeleyerek, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının not ve değerlendirme sistemlerine dair bütüncül bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Yükseköğretim kurumlarının kullandıkları notlandırma sistemleri nelerdir ve harfli not sistemleri kurumlar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Yükseköğretim kurumlarının değerlendirme sistemleri (mutlak-bağıl) nelerdir ve kurumlar arasında farklılaşma var mıdır?
3. Üniversitelerin lisansüstü mezuniyet notları ile üniversite türü (devlet ve vakıf) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Üniversitelerin yayın şartları ile üniversite türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? Bu durum, özellikle üniversitenin araştırma üniversitesi statüsünde olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

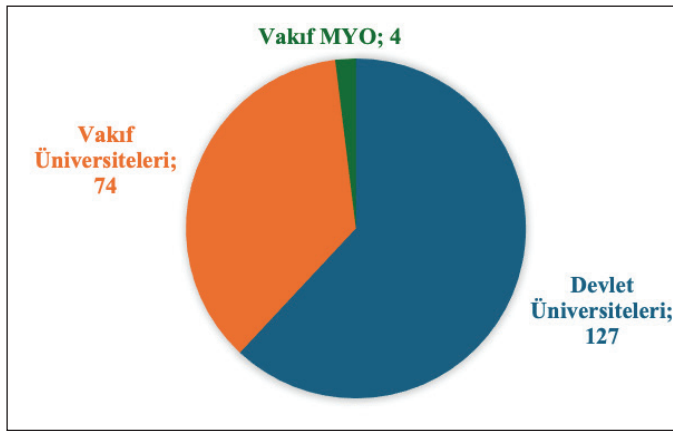
Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının not sistemlerinin genel bir görünümünü ortaya koymak amacıyla nicel paradigmalardan biri olan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, bir olayın veya durumun geçmişteki ya da mevcut koşullarını olduğu gibi tanımlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Karasar, 2007). Creswell'e (2014) göre ise tarama araştırması, araştırmacının belirli bir olay, durum veya fenomenin mevcut durumunu detaylı bir şekilde anlamasını sağlar. Bu tür araştırmalar, genellikle geniş bir örneklem üzerinden veri toplanmasına dayanır ve elde edilen bu veriler, nicel yöntemler aracılığıyla analiz edilerek yorumlanır. Araş-

tırma kapsamında, yükseköğretim kurumlarının notlandırma sistemleri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler analiz edilerek, mevcut durum verileriyle betimlendiğinden dolayı bu yöntemin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’deki yükseköğretim kurumları oluşturmaktadır. Ancak, kuruluş sürecinde olan üniversiteler ile web sitelerindeki verilerin eksik veya güncel olmaması gibi nedenlerle, 3 üniversite bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu durum, verilerin tutarlılığını ve analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın evreni, eğitim-öğretim faaliyetlerini aktif olarak sürdüren ve YÖK veri tabanında tam ve güncel bilgilere sahip 205 yükseköğretim kurumundan oluşmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2: Araştırmanın Evreni (Yükseköğretim Kurumları)

Kaynak: (YÖK İstatistik, 2023).

Verilerin Toplanması

Verilerin düzenli toplanması ve gerekli analizlerin yapılması amacıyla “Yükseköğretim kurumları not sistemleri-Excel formu” oluşturulmuştur. Oluşturulan forma kurumların not ve başarı sistemlerini gösteren bağımsız değişkenler eklenmiştir. İncelenen değişkenler arasında, yükseköğretim kurumlarının türleri, buldukları bölgeler, ölçme ve değerlendirmede kullandıkları harf notları (en yüksek ve en düşük not ortalamaları, geçme notları), mezuniyet dereceleri, değerlendirme türleri (mutlak veya bağıl), ve lisansüstü yayın şartının bulunup bulunmaması gibi unsurlar yer almaktadır. Çalışmada kullanılan veriler, 2023 yılının Ocak-Haziran ayları arasında Mevzuat Bilgi Sistemi (www.mevzuat.gov.tr) üzerinden üniversitelerin ön lisans ve lisans eğitim-öğretim yönetmeliklerinde yer alan bilgilerden derlenmiştir. Mevzuat Bilgi Sistemi’nde eksik veya güncel olmayan bilgiler için üniversitelerin resmi web siteleri taraması yapılmıştır. Analizlerde, aktif olarak eğitim veren ve verileri tam olarak elde edilebilen 205 yükseköğretim kurumunun verileri kullanılmıştır.

Verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla, toplanan tüm veriler bağımsız araştırmacılar tarafından çapraz kontrol edilmiştir. Ayrıca, veri toplama sürecinde olası hatalar-

rı en aza indirmek için veriler iki farklı araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve doğrulanmıştır. Her bir değişken, form üzerinde standart bir formatta düzenlenmiş ve böylece analiz sürecinde tutarlılık sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için JAMOVI istatistik programı kullanılmıştır. Üniversitelerin not sistemlerine ilişkin veriler programa aktarılmış, ardından bu sistemlere ait frekans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda formdaki bağımsız değişkenler (iki değişken) arasındaki ilişkilerin incelenmesi için ki-kare analizleri gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, farklı yükseköğretim kurumlarının harf notları uygulamalarını karşılaştırmak ve bu uygulamaların belirli bir ilişkisi olup olmadığını değerlendirmektir. Bu doğrultuda, ilk aşamada Türkiye’deki çeşitli yükseköğretim kurumlarının harf notları dağılımı incelenmiştir. İkinci aşamada ise, bu verilerin analizi yapılmış ve ki-kare testi kullanılarak harf notları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Böylece, harf notlarının yükseköğretim kurumlarının türü ile ilişkisi hakkında daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3’te kullanılan harf notlarının; devlet ve vakıf üniversiteleri ile vakıf meslek yüksekokulları gibi farklı yükseköğretim kurumu türlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3’e göre harf notlarının 7 farklı grupta toplandığı görülmektedir. Bunlardan biri 100’lük sistem olup toplam 5 devlet üniversitenin not ve sınav yönetmeliğinde notlar için herhangi bir harf karşılığı kullanmadığı anlaşılmaktadır. Kullanılan harflere bakıldığında yükseköğretim kurumlarında en sık tercih edilen harf grubunun AA, BA, BB, CB, CC, DC, DD,FD, FF olduğu ve bu grubun toplamda 105 devlet, 50 vakıf ve 4 vakıf meslek yüksekokulunda kullanılmış olduğu görülmektedir. Kurumların yaklaşık %78’i bu harf grubunu kullanmaktadır. Bunu takip eden ise A+,A-,B+,B-,C+,C-,D+,D,F harfli grup olmuştur. Bu notlama sistemini benimseyen yükseköğretim kurumlarının sayısı toplamda 24 olup, tüm yükseköğretim kurumlarının yaklaşık %12’sini temsil etmektedir. Analiz sonuçları, vakıf üniversitelerinin bu notlama sistemini diğer kurum türlerine göre daha sık tercih ettiğini göstermektedir.

Analiz sonuçları, farklı yükseköğretim kurumlarında kullanılan harf notu sistemlerinin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, AA veya A en yüksek, FF veya F ise en düşük başarıyı ifade eden harf notları olarak kabul edilmektedir. İncelenen veri setinde, sadece 2 yükseköğretim kurumunun (bir devlet, bir vakıf üniversitesi) AA, BA, BB, CB, CC, F gibi sınırlı bir harf notu skalası kullandığı belirlenmiştir. Bu skalada, öğrenci başarısını daha detaylı değerlendiren DC, DD, FD gibi ara notlara yer verilmemiştir. A+, A, B1, B2, B3, C1, C2, C3, F1, F2, F3, F4 not grubunda ise harflerin kendi aralarında da parçalara (1,2,3 gibi) ayrılmış olduğu görülmektedir. Bu harf grubunu kullanan 7 üniversiteden 6’sı devlet üniversitesidir.

Tablo 3: Harf Notlarının Yükseköğretim Kurumlarına Göre Dağılımı

Harf Notları	Tür	Sayı	Toplam %	Kümülatif %
100'lük Sistem	Devlet	5	2.4	2.4
	Vakıf	0	0.0	2.4
	Vakıf MYO	0	0.0	2.4
A+, A, B1, B2, B3, C1, C2, C3, F1, F2, F3, F4.	Devlet	6	2.9	5.4
	Vakıf	1	0.5	5.9
	Vakıf MYO	0	0.0	5.9
A+,A-,B+,B-,C+,C-,D+,D,F.	Devlet	4	2.0	7.8
	Vakıf	20	9.8	17.6
	Vakıf MYO	0	0.0	17.6
A,B,C,D,E,FX,F.	Devlet	1	0.5	18.0
	Vakıf	1	0.5	18.5
	Vakıf MYO	0	0.0	18.5
AA, AB, BA, BB,BC, CB, CC, CD, DC, DD, FF.	Devlet	4	2.0	20.5
	Vakıf	0	0.0	20.5
	Vakıf MYO	0	0.0	20.5
AA, BA, BB, CB, CC, DC, DD,FD, FF.	Devlet	105	51.2	71.7
	Vakıf	50	24.4	96.1
	Vakıf MYO	4	2.0	98.0
AA, BA, BB, CB, CC, F.	Devlet	1	0.5	98.5
	Vakıf	1	0.5	99.0
	Vakıf MYO	0	0.0	99.0
Verilmeyen	Devlet	1	0.5	99.5
	Vakıf	1	0.5	100.0
	Vakıf MYO	0	0.0	100.0

A,B,C,D,E,FX,F gibi diğer harf gruplarından farklı olan bu grupta E harfinin bulunması, harflerin ikiyeşerli değil tek yazılması, ayrıca FX gibi bir harf notunun olması nedeniyle diğer diğerleri arasında dikkat çeken gruptan biri olmuştur. Bu harf grubu ise bir devlet (Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi) ve bir vakıf (Nuh Naci Yazgan Üniversitesi) üniversitesi olmak üzere iki üniversitede kullanılmaktadır. AA, BA, BB, CB, CC, F harfli not grubu ise yine aynı şekilde bir devlet (Galatasaray Üniversitesi) ve bir vakıf (Bezm-i Alem Üniversitesi) üniversitesinde uygulanmaktadır.

Araştırma bulguları, iki yükseköğretim kurumunun (bir devlet, bir vakıf üniversitesi) yönetmeliklerinde, öğrenci başarısının ölçülmesi için kullanılan harf notu sistemiyle ilgili açık bir tanım bulunmadığını göstermektedir.

Harf notlarının yükseköğretim kurumlarının türüne (devlet, vakıf ve vakıf meslek yüksekokulu) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare analizi yapılmıştır. Ki-kare testi, kategorik bağımsız değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkları değerlendiren bir istatistiksel testtir. Bu bağlamda, Tablo 4'de ki-kare analizi sonuçları sunulmuştur.

Yükseköğretim kurumlarının (devlet, vakıf, vakıf MYO) öğrenci değerlendirme süreçlerinde kullandığı harf notu sistemlerinin

Tablo 4: Harfli Başarı Notları ile Yükseköğretim Kurumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Analizi Sonucu

χ^2 Tests			
	Value	df	p
χ^2	32.7	14	0.003
N	205		

çeşitliliği, ki-kare analizi ile incelenmiş ve sonuçlar ($\chi^2 = 0.003$, $df = 14$, $p < 0.003$), farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, bağıl ve mutlak değerlendirme sistemlerinin yükseköğretim kurumu türlerine farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmektir. Bu doğrultuda öncelikle değerlendirme sistemlerinin üniversite türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını görebilmek amacıyla yapılan analizler Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde ülkemizde bulunan 205 yükseköğretim kurumundan bağıl değerlendirme sistemini kullanan 42 devlet, 23 vakıf üniversitesi; mutlak değerlendirme

Tablo 5: Bağlı ve Mutlak Değerlendirmelerin Yükseköğretim Kurumlarına Göre Dağılımı

Değerlendirme Sistemi	Devlet	Vakıf	Vakıf MYO	Toplam
Bağlı	42	23	1	66
Mutlak	24	13	2	39
Verilmeyen	1	2	0	3
İkisi Birlikte	60	36	1	97
Toplam	127	74	4	205

Tablo 6: Kurumların Kullandıkları Bağlı ve Mutlak Değerlendirmeler Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki Kare Analizi

	Value	df	p
χ^2	3.90	6	0.690
N	205		

sistemini kullanan 24 devlet, 13 vakıf üniversitesi; ikisini birlikte kullanan (bölüme veya derse göre) 127 devlet ve 74 vakıf üniversitesinin olduğu görülmektedir. Üç üniversitenin ise sınav yönetmeliklerinde hangi değerlendirme sistemini kullandıkları ile ilgili bir ifadeye rastlanmamıştır. Üniversitenin vakıf veya devlet olmasının değerlendirme sistemleri arasında bir ilişki olup olmadığını görmek için yapılan ki kare analizi (Tablo 6) sonucuna göre; p değerinin 0,690 olduğu görülmektedir ($\chi^2=3,90$, $df=6$ ve $p<0,690$). 0,05 anlamlılık düzeyi düşünüldüğünde yükseköğretim türüne göre değerlendirme sistemleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı söylenebilir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, doktora ve yüksek lisans mezuniyet notlarının üniversite türüne (devlet ve vakıf) göre dağılımını analiz etmektir. Vakıf meslek yüksekokullarında doktora programı bulunmadığından, bu analizde yalnızca üniversiteler ele alınmıştır. Bu bağlamda, doktora mezuniyet notlarının yükseköğretim kurumu türlerine göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur. Ayrıca, mezuniyet notları ile üniversite türleri arasındaki potansiyel ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen ki-kare analizi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 7: Doktora Mezuniyet Notlarının Üniversite Türüne Göre Dağılımı

Mezuniyet (DR)	Devlet	Vakıf	Toplam
2	1	0	1
2.5	13	6	19
2.7	0	1	1
3	91	55	146
3.2	0	1	1
>75	3	1	4
Verilmeyen	19	10	29
Toplam	127	74	201

Tablo 7 incelendiğinde, doktora mezuniyet notlarının altı farklı grupta sınıflandırıldığı görülmektedir. Doktora programlarının

dan başarılı bir şekilde mezun olabilmek için genellikle en az 2.00 genel not ortalaması gerekmektedir. Ancak, bu gerekliliği yalnızca bir devlet üniversitesi uygulamaktadır; diğer 146 üniversite, doktora mezuniyet notu için minimum olarak 3.00 not ortalamasını şart koşmaktadır. Ayrıca, mutlak değerlendirme sistemi veya yüzlük sistem kullanan dört üniversite, mezuniyet notunu 4 üzerinden belirtmek yerine, bu notu yüzlük sistemle ifade etmeyi tercih etmiştir. Bununla birlikte, 33 üniversitenin yönetmeliklerinde doktora mezuniyet not ortalaması hakkında herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Sadece birer vakıf üniversitesinin 2,7 ve 3,2 gibi bir diploma mezun notu benimsemesi ise dikkat çekmektedir.

Tablo 8: Doktora Mezuniyet Notları ve Üniversite Türü Arasındaki İlişkinin Tespitine Yönelik Ki-Kare Analizi

χ^2 Tests			
	Value	df	p
χ^2	4.59	6	0.597
N	201		

Tablo 8’deki ki-kare analizi sonuçlarına göre p değeri 0,597 olduğundan doktora mezuniyet notu ile üniversite türü arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Benzer şekilde aynı analiz yüksek lisans mezuniyet notları için yapılmıştır. Tablo 9’da yüksek lisans mezuniyet notlarının üniversite türüne göre dağılımı verilmiştir. Tablo 10’da ise buna ilişkin ki kare sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9: Yüksek Lisans Mezuniyet Notlarının Üniversite Türüne Göre Dağılımı

Mezuniyet (YL)	Devlet	Vakıf	Toplam
2	18	6	24
2.5	71	33	104
2.7	0	4	4
2.75	2	3	5
2.8	0	1	1
3	14	16	30
>70	3	1	4
Verilmeyen	19	10	33
Toplam	127	74	201

Tablo 9’da yer alan veriler, yüksek lisans mezuniyet notlarının yedi farklı kategoride sınıflandırıldığını göstermektedir. En yay-

gın olarak tercih edilen yüksek lisans mezuniyet notu, toplamda 104 üniversite tarafından uygulanan 2,5 genel not ortalamasıdır. Bunu takip eden not ortalaması ise 3,00'dür. Dikkat çeken bir diğer durum ise, yalnızca bir vakıf üniversitesinin yüksek lisans mezuniyet notu olarak 2,8'yi belirlemiş olmasıdır. Ayrıca, 2,7 ve 2,75 not ortalamaları üniversiteler arasında yaygın bir şekilde kullanılmayan mezuniyet notları olarak görülmektedir.

Tablo 10: Yüksek Lisans Mezuniyet Notları ve Üniversite Türü Arasındaki İlişkinin Tespitine Yönelik Ki Kare Analizi

χ^2 Tests			
	Value	df	p
χ^2	16.2	7	0.024
N	201		

Tablo 10'daki ki-kare analizi sonuçlarına göre, p değeri 0,024 olduğundan yüksek lisans mezuniyet notları ile üniversite türleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu bulgu, yüksek lisans mezuniyet notlarının, yükseköğretim kurumlarının türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının yüksek lisans ve doktora programlarında mezuniyet kriterleri, yalnızca akademik not ortalamasının ötesinde, ulusal ve uluslararası yayın gerekliliklerini de içermektedir. Tablo 11, üniversitelerin mezuniyetlerinde uyguladıkları yayın şartlarının dağılımını detaylı olarak sunmaktadır. Bu analiz, not ortalamalarının tek başına mezuniyet için yeterli olmadığını, çünkü bazı yükseköğretim kurumlarının mezuniyet şartlarına ek olarak yayın kriterleri getirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, mezuniyet notlarının değerlendirilmesi sürecinde, yayın şartlarının dikkate alınması, kurumlar arasındaki farklılıkları ve mezuniyet kriterlerinin kapsamını anlamak açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Tablo 11: Üniversitelerin Yayın Şartları

Tür	Yayın Şartı (U veya Uluslararası)				Toplam
	Var (1)	Var (2)	Var (3)	Yok	
Devlet	34	18	1	74	127
Vakıf	28	2	0	44	74
Toplam	62	20	1	122	201

Tablo 11'e göre lisansüstü mezuniyette 1 yayın şartı olan toplam 62 üniversite, 2 yayın şartı olan 20 üniversite, 3 yayın şartı olan ise 1 üniversite bulunmaktadır. 122 üniversitenin ise mezuniyette yayın şartı bulunmamaktadır.

Tablo 12: Üniversite Türü ve Yayın Şartı İlişki Tespitine Yönelik Ki Kare Analizi

χ^2 Tests			
	Value	df	p
χ^2	11.6	6	0.072
N	205		

Tablo 12'ye göre ki kare sonuçları incelendiğinde p değeri 0,072 olduğundan ülkemizdeki üniversitelerin devlet veya vakıf olması ile yayın şartlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir.

Yayın şartı denildiği zaman akıllara gelen üniversitelerin başında araştırma üniversiteleri gelmektedir. Bu çalışmada üniversite türleri; devlet ve vakıf olarak ayrıldığı için nitelik başlığı adı altında üniversiteler araştırma ve araştırma olmayanlar (diğer) ele alınmıştır. Tablo 13'te araştırma üniversiteleri ve bunlar dışındaki diğer üniversitelerin lisansüstü eğitimlerden mezuniyette yayın şartı dağılımları verilmiştir.

Tablo 13: Yayın Şartı (Araştırma Üniversiteleri ve Diğer Üniversitelere Yönelik)

Yayın Şartı (U veya U.Arası)	Nitelik	Sayı	Toplam %	Kümülatif %
Var (En Az 1 Tane)	Araştırma	5	2.4	2.4
	Diğer	57	27.8	30.2
Var (En Az 2 Tane)	Araştırma	3	1.5	31.7
	Diğer	17	8.3	40.0
Var (En Az 3 Tane)	Araştırma	0	0.0	40.0
	Diğer	1	0.5	40.5
Yok (0)	Araştırma	15	7.3	47.8
	Diğer	107	52.2	100.0

Tablo 13 incelendiğinde yayın şartı olan araştırma üniversitelerinin sayısının devlet üniversitelerinden daha az olduğu görülmektedir. Örneğin 2 yayın şartı olan 3 tane araştırma üniversitesi varken 17 tane normal üniversite vardır. Yayın şartı olmayan üniversiteler yaklaşık %60 tr. Araştırma üniversitesi söz konusu olduğunda üniversitenin araştırma olup olmaması ile yayın şartları arasındaki ilişkinin tespiti için ki kare analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Ki Kare Analiz Sonuçları

χ^2 Tests			
	Value	df	p
χ^2	16.2	7	0.024
N	201		

Tablo 14 incelendiğinde üniversitenin araştırma veya normal olması ile yayın şartı arasında bir ilişki bulunmamaktadır ($p < 0,05$).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye'deki 205 yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim ve sınav yönetmelikleri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Yönetmeliklerden elde edilen veriler doğrultusunda, yükseköğretim kurumlarının kullandığı harfli başarı notları ve değerlendirme kriterleri toplanarak Excel formatında derlenmiştir. Araştırmanın genel amacına uygun olarak dört farklı alt amaç belirlenmiş ve bu alt amaçlara yönelik analizler JAMO-VI programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada yükseköğretim kurumlarında kullanılan harfli başarı notlarının genel bir görüntüsü verilmiş ve bu harfli notların kurumların türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, en yaygın olarak kullanılan harfli başarı notlarının AA, BA, BB, CB, CC, DC, DD, FD ve FF olduğunu ortaya koymuştur. Toplamda 105 devlet üniversitesi, 50 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulunun bu harfli başarı notlarını kullandığı belirlenmiştir. Yönetmeliklerin genel değerlendirmesi, bir dersten başarılı sayılabilmek için en az CC notunun alınması gerektiğini göstermektedir. Vakıf üniversiteleri tarafından sıklıkla tercih edilen diğer bir harfli not grubu ise "A+, A, A-, B+, B, B-, C+, C, C-, D+, D, F" olarak tespit edilmiştir. Bu grupta, harflerin yanında kullanılan +/- sembolleri ile başarı düzeylerinin daha detaylı bir şekilde derecelendirildiği görülmektedir. Örneğin, A+ notu onursal bir başarıyı temsil etmekte ve sınırlı sayıda öğrenciye verilmektedir. Daha az kullanılan harfli not grupları ise "A, B, C, D, E, FX, F" ve "AA, BA, BB, CB, CC, F" olarak belirlenmiştir. Harfli başarı notları ile yükseköğretim kurumu türleri arasındaki anlamlı ilişkinin belirlenmesi amacıyla, bağımsız kategorik değişkenler arasında ki-kare analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, harfli notlar ile yükseköğretim kurumu türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur.

Ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarında uygulanan öğrenci değerlendirme sistemleri incelendiğinde, bağıl ve mutlak değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı hibrit bir modelin en yaygın olduğu görülmüştür. Ancak, yükseköğretim kurumlarının türü ile bu değerlendirme sistemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Pimsleur (1975), mutlak değerlendirme sisteminin, öğrencilerin performansını nesnel ölçütlerle belirlemede etkin bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır. Buna karşılık, Anastasi (1988) ise bağıl değerlendirme sisteminin, öğrencilerin gerçek başarı durumlarını daha iyi yansıttığını öne sürmektedir. Anastasi'ye göre, mutlak değerlendirme, içerik odaklı olması ve çevresel değişkenlerden bağımsız çalışması nedeniyle, öğrencinin gerçek performansını tam anlamıyla ortaya koymada yetersiz kalabilir (akt. Atılğan, Yurdakul ve Öğretmen, 2012). Ünal ve Semerci (2019) araştırmalarında, öğretim görevlilerinin bağıl ve mutlak değerlendirme sistemlerinin bir arada kullanılmasına ilişkin görüşlerini incelemiş ve bu görüşlerin bölüm bazında farklılık gösterebileceğini belirlemiştir. Yakar ve Yelpaze (2023) çalışmasında Türkiye yükseköğretim kurumlarının notlandırma sistemlerini incelemiş; kurumlarda çoğunlukla mutlak ve bağıl değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanıldığını tespit etmiştir. Bu araştırmalar çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Günümüz eğitim yaklaşımları ve yapay zekâ uygulamaları bu iki değerlendirme sisteminin avantajlarını birleştirerek, daha kapsamlı ve etkili değerlendirme yöntemleri geliştirme potansiyeline sahiptir. Bu, üniversitelerin değerlendirme sistemlerini daha esnek ve öğrenci başarısını daha gerçekçi bir şekilde yansıtan bir yapıya dönüştürebilir.

Doktora ve yüksek lisans programlarından mezuniyet için gereken notlar üniversite türlerine göre incelenmiştir. Doktora mezuniyetinde üniversiteler arasında en yaygın kabul gören not ortalaması 3 iken, yüksek lisans mezuniyeti için en sık kullanılan

ortalama 2.5 olarak belirlenmiştir. Ki-kare analizi sonuçlarına göre, yüksek lisans mezuniyet notları ile üniversite türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yüksek lisans bölümünde ise vakıf üniversitelerinin, devlet üniversitelerine kıyasla daha yüksek mezuniyet notları talep etme eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrenciler açısından eşitsizliklere neden olabileceğinden, üniversite türlerine göre belirlenmiş daha tutarlı bir mezuniyet notu standardı oluşturulması önerilebilir. Ancak, böyle bir standardizasyonun, her üniversitenin kendi eğitim yaklaşımına uygun esneklikler de barındırması gerektiği unutulmamalıdır.

Ülkemizdeki bazı üniversitelerin lisansüstü programlarından mezun olmak için asgari mezuniyet notu dışında öğrencilerden yayın şartı istenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversitelerin %30'u en az bir yayın şartı getirirken, %10'u en az iki, %0,4'ü ise en az üç yayın şartı talep etmektedir. Ancak, üniversitelerin %60'unda lisansüstü mezuniyetlerde yayın şartı bulunmamaktadır. Devlet üniversitelerinin vakıf üniversitelerine göre yayın şartı koyma oranı daha yüksek olmakla birlikte, ki-kare analizi sonuçlarına göre üniversite türü ile yayın şartı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Değerlendirme sistemlerinde kullanılan mutlak ve bağıl notlandırma yöntemlerinin, öğrenciler arasında farklı algılara yol açabileceği düşünülmektedir. Örneğin, bir üniversitede mutlak değerlendirme ile geçme notunun 45 olarak belirlenmesi, başka bir üniversitede bu sınırın 60 olması, değerlendirme ölçütlerinde farklılıklara neden olabilmektedir. Ayrıca, bu farklılıkların YÖK dönüşüm tabloları gibi standartlaştırma süreçlerinde zorluklara yol açabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Hâlen yüzlük sistemi uygulayan bazı üniversitelerin yanı sıra, harfli başarı notu sistemini benimseyen diğer üniversitelerin varlığı, notlandırmanın güvenilirliğini etkileyebilecek unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Özkan'ın (2016) araştırmasında, Türkiye'de farklı geçme notlarını benimseyen üniversitelerin not dönüşüm tabloları ile Yükseköğretim Kurulu'nun mezuniyet notu dönüşüm tabloları karşılaştırılmış ve bu konuda bir standardın sağlanamadığı vurgulanmıştır. Bu bulgu, bu araştırmada incelenen üniversitelerin farklı geçme notlarını kullanmasıyla paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışmada, ayrıca üniversitelerin kullandıkları harf notlarına ilişkin veriler de ele alınmıştır. Her iki çalışma, üniversiteler arasındaki not sisteminde standardizasyon ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarında uygulanan notlandırma sistemlerindeki farklılıkları azaltarak, daha objektif ve güvenilir bir değerlendirme sistemi oluşturma yönünde önemli adımlar atabilir. Tüm yükseköğretim kurumlarında geçerli olacak, ortak bir notlandırma sistemi tasarlanması, öğrencilerin akademik başarılarının farklı kurumlar arasında daha doğru bir şekilde kıyaslanmasına olanak tanıyacaktır. Bu sistemde, harf notları ve not dönüşüm tabloları gibi temel unsurların standartlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Yükseköğretim kurumlarına yönelik detaylı kılavuzlar hazırlanarak, notlandırma süreçlerindeki tutarlılık sağlanabilir. Ayrıca, bu süreçlerin düzenli olarak denetlenmesi, kurumların kılavuz-

lara uygun hareket etmelerini sağlayacaktır. Teknoloji ve yapay zekâ destekli yeni nesil değerlendirme modelleri geliştirilerek, daha objektif ve adil değerlendirmeler yapılması mümkün hâle gelebilir.

Teşekkür: Bu çalışmaya katkı sağlayan ve araştırma sürecinde bana rehberlik eden değerli hocam Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Finansal Destek: Bu araştırma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarların, bu makalenin içeriği ile ilgili beyan edilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Oluru: Araştırmada insan ve hayvanlar üzerinde herhangi bir deney veya araştırma yapılmadığından dolayı etik kurul iznine gerek duyulmamıştır. Araştırma verileri YÖK ve üniversitelerin resmi sayfalarından elde edilmiştir.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar, araştırmanın tüm aşamalarına eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Atılgan, H., Yurdakul, B. ve Öğretmen, T. (2012). A research on the relative and absolute evaluation for determination of student achievement. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 79-98.
- Baskan, G.A. ve Sincer, S. (2014). Yeni YÖK yasa tasarısı çalışmaları bağlamında Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 67-72.
- Bowen, R. S., & Cooper, M. M. (2021). Grading on a curve as a systemic issue of equity in chemistry education. *Journal of Chemical Education*, 99(1), 185-194.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Duman, B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bağlı Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *NWSA-E Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 536-548.
- European Commission, (2015). *ECTS Users' Guide: 2015*, Erasmus+, Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf. Erişim tarihi: 20.08.2024.
- Güler, N., Yiğit, M. ve Özdemir, H. (2013). Üniversitelerde farklı not sistemleri ve bazı normallik uyum testleri. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 611-627.
- Kahveci, F. ve Özdemir, A. (2016). Öğrenci bilgi sisteminde değerlendirilmenin veri madenciliği ile yapılması. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 2(2), 1-10.)
- Kleinman, S. B., Leidman, M. B., & Longcore, A. J. (2018). The changing landscape of grading systems in US higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), 26-33.
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2023.). Türkiye Cumhuriyeti mevzuat veri tabanı. <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Nartgün, Z. (2007). Aynı puanlar üzerinden yapılan mutlak ve bağlı değerlendirme uygulamalarının notlarda farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 19-40.
- Oxford English Dictionary (2014a). Retrieved from. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/grade>
- Özkan, Y. Ö. (2016). Üniversite mezuniyet notları ve dönüşüm tablolarında yaşanan kaos. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 71-76.
- Sarı, H.İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız?. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 121-128.
- Senay, H. H., Şengül, M., & Seggie, F. N. (2020). Türkiye'de yükseköğretim çalışmaları: Eğilimler ve öneriler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Schinske, J., & Tanner, K. (2014). Teaching more by grading less (or differently). *CBE—Life Sciences Education*, 13(2), 159-166.
- Schneider, J., & Hutt, E. (2014). Making the grade: A history of the A-F marking scheme. *Journal of Curriculum Studies*, 46(2), 201-224.
- Ünvan, C. (2021). Bologna eşgüdüm komisyonu başkanlarının-bologna koordinatörlerinin Türk yükseköğretim kurumlarındaki Bologna süreci uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 697-710.
- Walvoord, B. E. & V. J. Anderson. (2011). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment in College*. Wiley.com.
- Yakar, L. & Yelpaze, İ. (2023). Türkiye'deki Üniversitelerin Notlandırma Sistemlerine Genel Bir Bakış, (Ed: E.H Atalmış & N. Yıldırım). *21. Yüzyılda Türkiye'de Eğitim-Öğretime Genel Bir Bakış ve Çözüm Önerileri içinde* (43-68). Manisa: Turkuaz.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). Resmî Gazete, sayı 17506. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- YÖK (2021). Türkiye Yükseköğretim Sistemi. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/turkiyede-yuksekogretim-sistemi-2021.pdf>
- YÖK İstatistik (2023). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Erişim Adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr>

Academicianhip in Pharmacy: A Qualitative Study

Eczacılıkta Akademisyenlik: Nitel Bir Çalışma

Elif ULUTAŞ DENİZ, Rumeysa EREN

ABSTRACT

An academic pharmacist signifies individuals who engage in research activities within the pharmacy field at higher education institutions like universities, impart education, and contribute to the discipline through original investigations. This study aims to explore the advantages and challenges encountered by academic pharmacists, along with providing insights and recommendations for aspiring academic pharmacists. The cross-sectional study employed a qualitative approach involving face-to-face interactions through semi-structured and in-depth interviews utilizing both 'open-ended' and 'semi-structured' questions. The study population consisted of academic pharmacists working in Turkey. The sample of the study consisted of 10 academic pharmacists who voluntarily agreed to participate in the study. Thematic analysis of the data was carried out through a comprehensive exploration of these interviews. As a result of conducting thematic content analysis on the interview data, a total of four principal themes have emerged: drawbacks, requisite competencies, motivating factors and suggestions. Considering the current proliferation of pharmacy faculties and student enrollments, it is advisable to encourage pharmacy students to contemplate academic pharmacy as a component of their career planning. Furthermore, providing comprehensive information about academic pathways during their undergraduate studies is recommended.

Keywords: Academia, Data analysis, Pharmacists, Universities

ÖZ

Akademisyen eczacı, üniversiteler gibi yükseköğretim kurumlarında eczacılık alanında araştırma faaliyetlerinde bulunan, eğitim veren ve özgün araştırmalarla disipline katkıda bulunan bireyleri ifade etmektedir. Bu çalışma, akademik eczacıların karşılaştığı avantaj ve zorlukları keşfetmenin yanı sıra, gelecek vadeden akademik eczacılar için içgörü ve öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu kesitsel çalışmada, hem 'açık uçlu' hem de 'yarı yapılandırılmış' soruların kullanıldığı yarı yapılandırılmış ve derinlemesine görüşmeler yoluyla yüz yüze etkileşimleri içeren nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Çalışma evrenini Türkiye'de çalışan akademik eczacılar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 10 akademik eczacı oluşturmuştur. Verilerin tematik analizi, bu görüşmelerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri üzerinde yapılan tematik içerik analizi sonucunda toplam dört ana tema ortaya çıkmıştır: dezavantajlar, gerekli yetkinlikler, motivasyon ve öneriler. Eczacılık fakültelerinin ve öğrenci kayıtlarının mevcut çoğalmasi göz önüne alındığında, eczacılık öğrencilerini kariyer planlamalarının bir parçası olarak akademik eczacılığ düşünmeye yönlendirmek ve lisans eğitimleri sırasında akademik yollar hakkında kapsamlı bilgi verilmesi tavsiye edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademi, Veri analizi, Eczacılar, Üniversiteler

Ulutaş Deniz E., Eren R., (2024). Academicianhip in pharmacy: A qualitative study. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(3), 413-419. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1409433>

Elif ULUTAŞ DENİZ (✉)

ORCID ID: 0000-0001-7257-9224

Ataturk University, Faculty of Pharmacy, Department of Pharmacy Management, Erzurum, Türkiye
Atatürk Üniversitesi, Eczacılık Fakültesi, Eczacılık İşletmeciliği Ana Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye
eczelifulutas@gmail.com

Rumeysa EREN

ORCID ID: 0000-0003-0686-9172

Ataturk University, Faculty of Pharmacy, Department of Pharmacy Management, Erzurum, Türkiye
Atatürk Üniversitesi, Eczacılık Fakültesi, Eczacılık İşletmeciliği Ana Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 25.12.2023

Accepted/Kabul Tarihi: 25.10.2024



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

INTRODUCTION

The professional scope of pharmacists extends beyond community pharmacy, encompassing a diverse array of domains such as hospital pharmacy within both private and public healthcare facilities, institutional pharmacy within governmental bodies like the Ministry of Health, Turkish Medicines and Medical Devices Agency, and Social Security Institution. Additionally, it extends to industrial pharmacy in sectors including pharmaceuticals, medical devices, food, and cosmetics, as well as pharmaceutical warehousing and academic pharmacy within university settings (Biçer, 2019). The field of pharmacy in Turkey offers several primary career trajectories, including community pharmacy, hospital pharmacy, regulatory and supervisory agency pharmacy, pharmaceutical industry, warehouse management, academic pharmacy, and clinical pharmacy. An academic pharmacist signifies individuals who engage in research activities within the pharmacy field at higher education institutions like universities, impart education, and contribute to the discipline through original investigations. Pharmacists aspiring to pursue an academic career undergo postgraduate programs of their preference. Their placement within a program is determined based on various factors such as their undergraduate grade point average, scores from requisite foreign language examinations, and other pertinent tests (Kırpık & İlcektay, 2020). Pharmacists employed within academic institutions hold a pivotal role in shaping the education of prospective pharmacists. Through the impartation of technical skills, they equip aspiring pharmacy graduates to offer optimal patient care by leveraging the finest available resources. Beyond teaching, faculty members also shoulder administrative and research responsibilities. Thus, a career in pharmacy education assumes an innovative and competitive dimension, not solely confined to systematic exploration, but also encompassing research, pedagogy, practice, and professional growth (Jamshed, Ibrahim, Hassali, & Khalid, 2010). Within academic pharmacy, professionals engage in diverse tasks including delivering lectures, organizing laboratory sessions, securing research funding from both internal and external sources, guiding students at various academic levels in research endeavors, publishing research findings in reputable journals, presenting at seminars, assuming administrative duties, providing consultation, and participating in departmental, university, national, and international committees. Additionally, they may take on roles like facilitating student engagement in professional societies, managing journals, editing and intermittently reviewing journal articles (Ahmad et al., 2015; Halim, 2009). It is widely acknowledged that pharmacists in academic roles are engaged in a range of activities that are both intentional and visible. These activities encompass the training of the next generation of pharmacists, the provision of mentorship, the provision of advice to health institutions, the influencing of government health policies, the undertaking of problem-solving research, and the organisation of health campaigns and advocacy (Alozie & Effiong, 2021). The objective of this study is to comprehensively examine the multifaceted dimensions of academic pharmacy within the Turkish context.

METHOD

Ethical Approval

The research obtained approval from the Atatürk University Clinical Research Ethics Board (Approval No: B.30.2.ATA.0.01.00/529).

Study Design, Sampling and Inclusion Criteria

This cross-sectional study utilised a qualitative approach involving face-to-face interactions through semi-structured and in-depth interviews using both 'open-ended' and 'semi-structured' questions. The study employed purposive sampling as its primary methodology. In instances where participation levels were low, a supplementary snowball sampling technique was introduced. This involved current participants facilitating the recruitment of future subjects from within their own social circles. The focal participants targeted for inclusion were actively engaged academics possessing a minimum of a bachelor's degree in pharmacy. The study population consisted of academic pharmacists working in Turkey. The sample of the study consisted of 10 academic pharmacists (from AP-1 to AP-7) who voluntarily agreed to participate in the study.

Data Collection

The interview form, which was prepared by utilising the literature, was designed to focus on the advantages and obstacles faced by academics with a pharmacy degree, while at the same time requesting insights and suggestions for future academic pharmacists. The interview form was asked to be evaluated by an external academic pharmacist prior to data collection. The evaluation included minor corrections such as linguistic nuances and terminology and the interview form was finalised. Data collection was carried out by the first author through in-depth interviews on a day and time convenient for the participants. The interviews were conducted between 1 August 2023 and 1 December 2023. Each interview lasted approximately 20-25 minutes.

Data Analysis

Thematic analysis of the data was carried out through a comprehensive exploration of the interviews, following the procedural framework delineated by Braun and Clarke (Braun & Clarke, 2006). Each interview that was recorded underwent a verbatim transcription, and any grammatical errors were rectified during the process of data extraction. Participant identities remained confidential, and the privacy of their perspectives was safeguarded by means of coding, which was conducted collaboratively by two female researchers (EUD and RE). For efficient data management and organization, Maxqda (Version 22.0.6) software was employed.

The thematic analysis followed a general inductive approach, encompassing multiple distinct stages. The data were meticulously examined and coded, with emergent themes systematically documented, along with pertinent quotations embedded within each thematic category. These identified themes were subsequently classified under appropriate headings that corresponded to the research objectives. To ensure the reliability

of the analytical process, all authors rigorously reviewed the findings and arrived at a consensus regarding the discerned themes.

RESULTS

Participant Demographics

Table 1 displays the distribution of demographic characteristics among the participants. Notably, 90% of the participants were identified as female. Half of the participants in the study are aged over 35 and possess more than five years of professional experience.

Table 1: Demographic Characteristics of Study Participants

Characteristics	Parameters	Frequency (%)
Gender	Male	1 (10)
	Female	9 (90)
Age	≤ 35 years	5 (50)
	> 35 years	5 (50)
Years on profession	≤ 10	5 (50)
	>10	5 (50)

Thematic Analysis Results

As a result of conducting thematic content analysis on the interview data, a total of four principal themes have emerged: drawbacks, requisite competencies, motivation, and suggestions, as outlined in Table 2.

Table 2: Themes and Sub-Themes From Interviews

Themes	Sub-themes
Drawbacks	Sense of professional estrangement
	Excessive workload
Requisite competencies	Aspiration to contribute to education and academia
	Proficiency in English
Motivating factors	Maintaining current knowledge in the field
	Educating prospective colleagues
	Earning societal esteem
Suggestions	Student feedback
	Opting for an proper department
	Exhibiting team collaboration
	Attaining a notable undergraduate cumulative grade point average

Drawbacks

The majority of pharmacists highlighted workload, challenges in daily planning, a hierarchical organizational structure, extended working hours, and a diminished sense of professional identity as the primary drawbacks associated with the role of pharmacist academics. Furthermore, participants in our study

also highlighted that these experiences play a significant role in shaping their job satisfaction.

Sense of professional estrangement

Several pharmacists expressed that they were unable to fully integrate their pharmacist identity into their professional lives, leading to a sense of detachment from the role of a pharmacist.

"I lack the sensation of being a pharmacist in this context. To elucidate, my experience here is akin to that of an academician within a faculty of literature compared to one within a faculty of science. Consequently, I find it challenging to identify myself as a pharmacist within this academic setting." (AP-10)

Excessive workload

Every pharmacist emphasized the workload as a significant aspect. Notably, they highlighted that administrative duties consumed a substantial portion of their time.

"Our workload is overwhelming. Concurrently, there is an extensive array of responsibilities to manage, further compounded by the substantial administrative obligations within the school." (AP-4)

Also, each of the pharmacists attested to working beyond standard hours, frequently engaging in evening and weekend work. Even during periods of non-work, their thoughts remained preoccupied with work-related matters. Some of pharmacists indicated that they encountered challenges in structuring their daily schedules. They revealed that their days often unfolded with unexpected tasks and responsibilities that were not initially part of their plans.

"I intend to convey that our working hours extend beyond the conventional eight-to-five timeframe. To be candid, our work often continues well into the evening after five, and we frequently find ourselves engaged in tasks during weekends as well." (AP-7)

"When I strive to execute the tasks I've meticulously outlined, I invariably become entangled in entirely different responsibilities. Regrettably, I often find myself unable to fulfill my intended plans, thus perceiving this as a notable drawback." (AP-5)

Requisite Competencies

The majority of pharmacists contended that several essential attributes are requisite for excelling as an academician. These include proficient English language skills, an inclination to contribute to both students and the field of science, as well as a commitment to achieving high levels of performance.

Aspiration to contribute to education and academia

The majority of pharmacists contended that a strong inclination towards contributing to the realms of science and education played a pivotal role in fostering a successful career in academia.

"If someone believes they can make meaningful contributions to both students and the realm of knowledge, they should certainly consider joining." (AP-6)

Proficiency in English

Every pharmacist unanimously advocated for a proficient command of the English language as a fundamental requirement for academic pursuits. They recommended that aspiring colleagues make the most of overseas opportunities and prioritize English language acquisition during their years as students.

“Proficiency in a foreign language holds immense significance. I strongly advise them to enhance their foreign language abilities. If feasible, taking part in exchange programs during their student years is invaluable. I consistently advocate for them to pursue opportunities to study abroad.” (AP-10)

Motivating Factors

A significant number of pharmacists emphasized that professional contentment and motivation were notably influenced by various factors. These encompassed remaining current in their field, educating prospective colleagues, earning societal esteem and receiving feedback from students.

Maintaining current knowledge in the field

All pharmacists unanimously acknowledged the necessity of staying current within their respective fields, expressing contentment with the dynamic nature that academic work entails.

“As a notable advantage, our environment fosters continual growth and self-improvement. It presents an ongoing opportunity for personal advancement—a dynamic journey that leads to a dynamic life.” (AP-8)

“To engage in continuous learning. In the realm of pharmacy, my motivation stems not solely from traditional medicine and its necessities, but also from exploring diverse avenues that can offer assistance.” (AP-1)

Educating prospective colleagues

The majority of pharmacists asserted that participating in the training and development of their colleagues significantly heightened their motivation levels.

“For me, it holds tremendous significance to hold a pharmacist degree within an academic institution, enabling me to impart education to upcoming pharmacists who will seek guidance and instruction, possessing a profound understanding of their requirements.” (AP-2)

Earning societal esteem

Some of pharmacists contended that their distinct position within society, along with the recognition they received from society, contributed to an augmented sense of motivation in their work.

“Being perceived as an academician holds considerable advantages in the eyes of society. Irrespective of the context or location, the status of being an academician carries weight. Honestly, it brings me immense satisfaction.” (AP-2)

Student feedback

A minority of pharmacists highlighted that the feedback they

received from students served as a motivational factor in their academic pursuits.

“The feedback I receive from students is particularly gratifying. Their feedback brings me a profound sense of happiness.” (AP-2)

Suggestions

A considerable portion of pharmacists provided recommendations for their peers contemplating an academic path. These suggestions encompassed maintaining a high academic performance throughout their studies, carefully selecting a department that aligns with their strengths and fostering a collaborative team spirit.

Opting for an proper department

Every pharmacist concurred that individuals contemplating a transition into academia should exercise caution in selecting the field that aligns best with their capabilities and inclinations.

“When deciding on a specialization, it’s likely that he/she will have been exposed to all these fields during their fifth year at the faculty. I strongly advise them to opt for the area that resonates most with them, the one that brings them the greatest joy, and where they believe they can make the most meaningful contributions.” (AP-6)

Exhibiting team collaboration

The majority of pharmacists underscored the significance of fostering a strong sense of teamwork and collaboration within the academic environment.

“I suggest that they seek to collaborate with a team that values a strong sense of camaraderie and teamwork. In essence, it’s essential to work alongside individuals who possess a pronounced inclination towards collaboration and a shared spirit.” (AP-9)

Attaining a notable undergraduate cumulative grade point average

A notable proportion of pharmacists offered guidance to individuals aspiring to pursue an academic career, suggesting that maintaining high academic performance throughout university is crucial.

“Foremost, I suggest prioritizing the maintenance of high academic grades during their student years. This entails showing a genuine interest in their coursework.” (AP-7)

“A vision, a purpose. Embarking on this journey without a clear goal isn’t advisable.” (AP-4)

DISCUSSION and CONCLUSION

In this research endeavor, our aim revolved around comprehensively exploring the various dimensions of academic pharmacy. Within our qualitative investigation, we delineated four overarching themes, each containing sub-themes: drawbacks, essential competencies, motivating factors, and recommendations.

Existing literature has highlighted that an escalation in the workload experienced by academic pharmacists can potentially undermine the quality of their job performance and overall job satisfaction (Aziri, 2011; Desselle, Darbshire, & Clubbs, 2020; Kennedy et al., 2022; Rosser, 2004). A study conducted in India revealed that the heightened workload among academics detrimentally impacted their teaching effectiveness and research engagements. (Ahmad et al., 2015) Furthermore, an excessive workload has been shown to negatively influence the satisfaction levels of academicians (Urbina-Garcia, 2020). Moreover, a notable rise in self-reported stress levels was observed among academic pharmacists, as documented in a recent study (Barnett, Lindfelt, Doroudgar, Chan, & Ip, 2022). In our investigation, the majority of surveyed pharmacists identified workload as a significant drawback within the academic realm.

Considering that many academic pharmacists commence their careers as pharmacists, it's noted that numerous educators enter their educational roles carrying with them their experiences from the pharmacy profession. Consequently, it's posited that a number of academic pharmacists might harbor a nuanced or intricate sense of professional identity, which could potentially influence their pedagogical activities. In a qualitative exploration of academic pharmacists in South Africa, it was discerned that while participants acknowledged the academic facet of their identity, identifying themselves as pharmacists took precedence. Notably, two participants tended to underscore their roles as educators. In contrast, another participant, perceiving their role in academia to be a balanced amalgamation of teaching and research, expressed a stronger inclination towards research. Some other participants exhibited hesitancy in identifying solely as pharmacists or academics. One participant's professional identity was predominantly shaped around the roles of teacher and mentor, emphasizing their deep passion for the pharmacy field and their commitment to imparting this enthusiasm to students while supporting their professional growth. Conversely, another participant described themselves as "a pharmacist at heart," but ultimately recognized their central role as an educator within the pharmacy realm. A participant in the early stages of their academic career identified primarily as a lecturer, with their scholarly focus predominantly on research. They expressed an aspiration to eventually label themselves as researchers after completing their PhD. This participant emphasized the awareness of the significance of their pharmacist identity in their academic pursuits (Burton, Boschmans, & Hoelson, 2013). Similarly, findings from our own study echo this sentiment, as participants conveyed a sense of detachment from their pharmacist identity.

The aspect most frequently highlighted in the realm of organizational commitment pertains to organizational support. Investigations across various professions have unveiled a reciprocal relationship, wherein employees tend to develop a sense of commitment towards an organization when they perceive that the organization is similarly dedicated to their well-being (Eisenberger, Huntington, Hutchison, & Sowa, 1986). According to a study conducted by Arslan et al. with female pharmacists, it was stated that the professional satisfaction of academic

pharmacists was very high (Arslan, Çoban, & Şar, 2020). Teaching assumes a particularly pivotal role within this context. Despite the considerable time investment, teaching has been noted to bring immense satisfaction to academic pharmacists due to the gratifying outcomes achieved through their students' progress (Conklin & Desselle, 2007). Similarly, within our own study, participants pointed out that the feedback they received from students and the intrinsic fulfillment derived from teaching served as motivating factors.

Engaging with graduates, tracking their professional journeys, and observing students from an evolving vantage point have been highlighted as sources of enjoyment (Draugalis, DiPiro, Zeolla, & Schwinghammer, 2006). In alignment with this, our study unveiled that a significant portion of pharmacists expressed happiness in the context of training colleagues.

Research has indicated that a considerable portion of academics across various types of institutions would opt for an academic career once more if given the opportunity to choose again (Lindholm, Astin, Sax, & Korn, 2002). In parallel with these findings, all the pharmacists in our study affirmed that they would opt for an academic career again if presented with another chance, and interestingly, they also expressed a willingness to choose community pharmacy as an alternative path.

Furthermore, pharmacists cited distinct rationales for their motivation to engage in research. Some highlighted their belief in the necessity of research to furnish evidence for potential transformations in pharmacy practice, as well as to identify services with prospective economic benefits. According to Armour and et al. another motivating factor is the expectation to engage in activities beyond their routine responsibilities (Armour, Brilliant, & Krass, 2007). Similarly, within our study, several pharmacists underlined that their daily routines presented both advantages and disadvantages. Additionally, they articulated a sense of contentment derived from contributing to the realm of science.

Every pharmacist engaged in the academic sphere underscored the critical importance of possessing a solid command of the English language for a productive academic career. Consequently, pharmacy students aspiring to venture into academia should focus on enhancing their foreign language proficiency. In addition, in another study, it was reported that pharmacists active in academia suggested that volunteering in areas related to students' interests can significantly contribute to gaining valuable experience (Kırpık & İlcektay, 2020). In our study, without exception, every pharmacist emphasized the fundamental nature of this competence.

According to Lent's perspective, gaining exposure to diverse career pathways allows students to gauge their performance in various domains, fostering an understanding of where their strengths may lie, thereby facilitating the development of interests in fields where they can excel (Lent, Brown, & Hackett, 2002). Research demonstrates that students encounter limited opportunities to explore their professional identities and interact with pharmacist role models, thus indicating missed prospects within the curriculum (Mylrea, Sen Gupta, & Glass,

2017). A study conducted by Harding and Taylor highlighted the pivotal role of pharmacist academics as significant role models in shaping students' professional socialization. The presence of pharmacists during students' education was shown to evoke a sense of deep respect (Harding, 2006). Regrettably, students often remain unaware of the research endeavors or scholarly publications of faculty members. Moreover, comprehending the various career stages of faculty members—ranging from lecture hours and counseling sessions to exam preparations, individual tutoring, curriculum development, promotional activities, article composition, grant applications, mentorship, and content creation—can prove challenging for many students. Consequently, it becomes crucial to acquaint students with academic life prior to their graduation. Those with a penchant for academia should be guided towards this path (Draugalis et al., 2006). Given the prevailing state of academic personnel within pharmacy, it's recognized that there exists a demand for academic staff in newly established faculties and universities (Kılıçdağı & Özçelikay, 2018). Furthermore, the establishment of numerous pharmacy faculties, the dearth of requisite infrastructure and the paucity of an adequate number of pharmacist lecturers in these faculties are frequently highlighted by professional stakeholders, particularly the Turkish Pharmacists Association (All Pharmacy Employers' Association, 2014; Turkish Pharmacists Association, 2019). Additionally, the extant literature suggests that, in the absence of intervention, the surplus of pharmacy graduates in Turkey will become a significant issue in the near future (Kırpık & Yılmaz, 2018; Uzun, Özçelikay, & Gülpınar, 2017). In this context, it is postulated that directing pharmacy students to consider academic pharmacy as part of their career planning will augment the number of lecturers in pharmacy faculties and assist to some extent in alleviating the employment problem of pharmacists. Echoing this sentiment, our study emphasized the significance of affording students contemplating academic careers the opportunity to explore various sectors, particularly during their undergraduate years. This exploration assists them in identifying the field where they can make valuable contributions and where they derive personal satisfaction.

In summary, our study unveiled a parallel between academic pharmacy and academia in other disciplines, yet it was notable that the pharmacist identity takes a somewhat subdued role. Considering the current proliferation of pharmacy faculties and student enrollments, it is advisable to encourage pharmacy students to contemplate academic pharmacy as a component of their career planning. Furthermore, providing comprehensive information about academic pathways during their undergraduate studies is recommended. This holistic approach can contribute to a well-informed and purposeful decision-making process regarding academic careers.

This study exhibits several limitations. Primarily, the limited number of participants in this study curtails the broad applicability of the findings. Additionally, since participants conveyed their experiences through self-reporting, there exists the potential for certain findings to be overemphasized, and data might be influenced by inherent biases. Moreover, the

qualitative nature of the study renders it challenging to assign precise meanings or significance to certain outcomes. However, it is essential to recognize that the study was intentionally designed to encompass a diverse range of experiences and perspectives from academic pharmacists within a specific region of Turkey. In terms of future research, statistical studies with larger samples investigating the relative importance of the experiences and perspectives highlighted in this study are strongly recommended.

ACKNOWLEDGMENTS

The researchers express their gratitude to the academic pharmacists who took part in this study.

Financial disclosure: No financial support was received.

Conflict of interest statement: All the authors declare that there are no conflict of interests.

Author Contributions: EUD; 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. RE; edited the article, revised the article for intellectual content, critically reviewed, read and approved the final article.

Referee Process: Double-blind referee.

REFERENCES

- Ahmad, A., Khan, M. U., Srikanth, A. B., Patel, I., Nagappa, A. N., & Jamshed, S. Q. (2015). Evaluation of workload and its impact on satisfaction among pharmacy academicians in Southern India. *Journal of Clinical and Diagnostic Research: JCDR*, 9(6), FC01.
- All Pharmacy Employers' Association. (2014). Increasing the number of pharmacy faculties creates employment problems. from <https://www.teis.org.tr/post/tei%CC%87s-eczac%C4%B1l%C4%B1k-fak%C3%BCltelerin-say%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1n-artt%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1-istihdam-sorunuyarat%C4%B1yor>
- Alozie, M., & Effiong, D. (2021). Attaining Excellence in Professional Pharmacy Practice-Pharmacists in Academia Must Take the Lead. *Journal of Scientific Research and Reports*, 27(1), 60-67.
- Armour, C., Brilliant, M., & Krass, I. (2007). Pharmacists' views on involvement in pharmacy practice research: strategies for facilitating participation. *Pharmacy Practice (Internet)*, 5(2), 59-66.
- Arslan, M., Çoban, E. S., & Şar, S. (2020). Kadın Eczacılar Perspektifinden Eczacılık Mesleği. *Journal of Faculty of Pharmacy of Ankara University*, 44(2), 220-232.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research & Practice*, 3(4).
- Barnett, M. J., Lindfelt, T., Doroudgar, S., Chan, E., & Ip, E. J. (2022). Pharmacy-faculty work-life balance and career satisfaction: Comparison of national survey results from 2012 and 2018. *Exploratory Research in Clinical and Social Pharmacy*, 5, 100112.
- Biçer, S. (2019). Bir Eczacının Kariyer Yolculuğu.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Thematic analysis revised—Final. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Burton, S., Boschmans, S.-A., & Hoelson, C. (2013). Self-perceived professional identity of pharmacy educators in South Africa. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(10).
- Conklin, M. H., & Desselle, S. P. (2007). Development of a multidimensional scale to measure work satisfaction among pharmacy faculty members. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(4).
- Desselle, S. P., Darbshire, P. L., & Clubbs, B. H. (2020). Pharmacy faculty burnout: cause for concern that requires our support and use of best evidence. *INNOVATIONS in pharmacy*, 11(3).
- Draugalis, J. R., DiPiro, J. T., Zeolla, M. M., & Schwinghammer, T. L. (2006). A career in academic pharmacy: opportunities, challenges, and rewards. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(1).
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500.
- Halim, Y. A. (2009). Development and validation of an instrument to access the lecturers' performance in the education and teaching duties. *Journal Pendidikan Malaysia*, 34(2), 33-47.
- Harding, G. (2006). Why pharmacists are needed to help shape students' professional identity. *Pharmaceutical Journal*, 277(7432), 766-766.
- Jamshed, S., Ibrahim, M., Hassali, M., & Khalid, S. (2010). Perception of academic pharmacists regarding their career growth: a qualitative case study from Pakistan. *J Clin Diagn Res*, 4(5), 3075-3082.
- Kennedy, D. R., Clapp, P., DeLuca, J. L., Filtz, T. M., Kroon, L., Lamberts, J. T., et al. (2022). Enhancing pharmacy faculty well-being and productivity while reducing burnout. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 86(5), 8764.
- Kılıçdağı, Y., & Özçelikay, G. (2018). Türkiye'de Eczacılık Alanında Lisansüstü Eğitiminin Bugünü ve Geleceği. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 200-206.
- Kırpık, G., & İlcektay, A. (2020). Eczacılık Mesleğinde Kariyer Yollarının Belirlenmesi: Literatür Taraması ve Yarı-Yapılandırılmış Mülakat Yöntemi ile Yapılan Bir Çalışma. *European Journal of Managerial Research (EUJMR)*, 4(6), 67-90.
- Kırpık, G., & Yılmaz, E. (2018, 29-30 November 2018). Eczacılık İşletmeciliği Kapsamında Eczacılık Mesleğine İlişkin Kariyer Açısından Sorun Belirleme ve Öneri Geliştirme: Dar Kapsamlı Bir Çalışma. Paper presented at the 4 International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress, , İstanbul.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career Choice and Development*, 4(1), 255-311.
- Lindholm, J. A., Astin, A. W., Sax, L. J., & Korn, W. S. (2002). The American College Teacher: National Norms for the 2001-2002 HERI Faculty Survey: ERIC.
- Mylrea, M. F., Sen Gupta, T., & Glass, B. D. (2017). Developing professional identity in undergraduate pharmacy students: a role for self-determination theory. *Pharmacy*, 5(2), 16.
- Rosser, V. J. (2004). Faculty members' intentions to leave: A national study on their worklife and satisfaction. *Research in Higher Education*, 45, 285-309.
- Turkish Pharmacists Association. (2019). Press Release-Danger Bells are Ringing for the Pharmacy Profession!, from <https://www.teb.org.tr/news/8401/50-OLDU-ECZACILIK-MESLE%C4%9E%C4%B0-%C4%B0C3%87%C4%B0N-TEHL%C4%B0KE-%C3%87ANLARI-%C3%87ALİYOR>
- Urbina-Garcia, A. (2020). What do we know about university academics' mental health? A systematic literature review. *Stress and Health*, 36(5), 563-585.
- Uzun, M. B., Özçelikay, G., & Gülpınar, G. (2017). The situation of curriculums of faculty of pharmacies in Turkey. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 21(1), 183-189.

Oyun Tabanlı Öğrenmenin Öğrenci Bağlılığı ve Motivasyonu Üzerindeki Etkisinin Kontrol Odağına Göre İncelenmesi

Investigation of the Effect of Game-Based Learning on Student Engagement and Motivation According to Locus of Control

Müge İÇELLİ GÜNEŞ, Berna Çağla BALKIŞLI, Hüseyin ÖZÇINAR

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Kahoot! uygulamasının eğitimde oyunlaştırma yöntemi olarak kullanılmasının farklı akademik kontrol odağına sahip öğrencilerin motivasyon ve derse bağlılıkları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışmaya yaş ortalamaları 20.90 ± 3.65 olan 51 fizyoterapi öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrencilerin kontrol odağı algısı Akademik Kontrol Odağı Ölçeği ile, derse katılımı Öğrenci Katılımı Ölçeği (ÖKÖ) ile, motivasyon düzeyleri Öğrenci Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ) ile ölçülmüştür. Ölçekler Kahoot! uygulamasına başlanmadan (ön test) ve altı hafta uygulama sonrasında (son test) olarak uygulanmıştır. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği'ne göre, öğrenci ÖKÖ ve ÖMÖ puanları, içsel kontrol odağı yüksek ve dışsal kontrol odağı düşük olan öğrenci gruplarında anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$). Eğitimle birlikte gerçekleştirilen Kahoot! uygulaması sonrasında içsel ve dışsal akademik kontrol odağı yüksek ve düşük olan tüm öğrenci gruplarında anlamlı artış görülmüştür ($p < 0,05$). Katılımı ve motivasyonu artırarak öğrenmeyi kolaylaştıran eğitsel oyunların eğitim sürecine dâhil edilmesi, iç ve/veya dış kontrol odağına sahip öğrenci grupları için uygun ve faydalı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Oyun tabanlı öğrenme, Öğrenci bağlılığı, Motivasyon, Kontrol odağı

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of using Kahoot! application as a gamification method in education on the motivation and course engagement of students with different academic locus of control. The group of the quasi-experimental study consisting of pre-test and post-test consisted of 51 physiotherapy students with a mean age of 20.90 ± 3.65 . The experimental effect in the study was realized with exams made with Kahoot! application at the end of each lesson in a 6-week course program. The students' locus of control perception was

İçelli Güneş M., Balkışlı B. Ç., Özçınar H., (2024). Oyun tabanlı öğrenmenin öğrenci bağlılığı ve motivasyonu üzerindeki etkisinin kontrol odağına göre incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 420-427. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1445089>

Müge İÇELLİ GÜNEŞ

ORCID ID: 0000-0001-7122-5344

Pamukkale Üniversitesi, Fizyoterapi, Denizli, Türkiye
Pamukkale University, Physiotherapy, Denizli, Türkiye

Berna Çağla BALKIŞLI (✉)

ORCID ID: 0000-0002-2559-9756

İstanbul Okan Üniversitesi, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, İstanbul, Türkiye
Istanbul Okan University, Physiotherapy and Rehabilitation, Istanbul, Türkiye
ptcaglacaglayan@gmail.com

Hüseyin ÖZÇINAR

ORCID ID: 0000-0001-8715-2653

Pamukkale Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Denizli, Türkiye
Pamukkale University, Computer Education and Instructional Technologies Department, Denizli, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 29.02.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 25.09.2024



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

measured with the Academic Locus of Control Scale, class participation was measured with the Student Participation Scale (SPS), and motivation levels were measured with the Student Motivation Scale (SMS). According to the Academic Locus of Control Scale, student SCS and SCS scores were found to be significantly higher in the student groups with high internal locus of control and low external locus of control ($p<0.05$). A significant increase was observed in all student groups with high and low intrinsic and extrinsic academic locus of control after the Kahoot! application ($p<0.05$). The inclusion of educational games, which facilitate learning by increasing participation and motivation, in the educational process is considered appropriate and beneficial for student groups with internal and/or external locus of control.

Keywords: Game-based learning, Student engagement, Motivation, Locus of control

GİRİŞ

Birçok ülkedeki sağlık eğitim sistemi, yükseköğretim düzeyinde tıp, hemşirelik, eczacılık, ve fizyoterapi gibi alanlarda kapsamlı eğitim programları sunmaktadır. Sağlık eğitimi veren kurumlar, öğrencilere teorik bilgi ve pratik klinik deneyimi bir arada sunarak onları sağlık sektöründeki kariyerlerine hazırlamaktadır. Bununla birlikte nüfus artışı, yaşlanan demografik yapı, kronik hastalıkların artması ve sağlık alanındaki teknolojik yenilikler, nitelikli doktorlara, hemşirelere ve diğer sağlık çalışanlarına daha fazla ihtiyaç duyulmasına katkıda bulunmaktadır (Rizvi, 2022). Sağlık alanında önlisans eğitimi veren programlar ise yardımcı sağlık personeli yetiştirmektedir. Sağlık alanında önemli bir iş yükünü karşılayacak teknikerlerin, yüksek bir teknik bilgiye ve beceriye sahip olması gerekir. Ön lisans düzeyinde verilen bu eğitim; öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Çağdaş gelişmeler takip edilmeli ve sağlık programları sürekli güncellenmelidir. Öğrencilere iyi bir sağlık eğitimi verebilmek için öncelikle öğrencilerin derse bağlılıklarını ve motivasyon düzeylerini arttırmak gerekir (Tastan vd., 2019).

Motivasyon, öğrencileri öğrenme sürecine katılmaya iten iç ve dış faktörleri ifade etmektedir. İçsel motivasyon, öğrenme arzusu veya başarı hissi gibi öğrencinin içinden gelirken, dışsal motivasyon ise notlar veya övgü gibi dışsal ödüller veya cezalardan gelmektedir (Collie & Martin, 2019). Ayrıca motivasyon; öğrenme çıktılarının nicelik ve nitelik açısından artmasına ve sınıfta olumlu bir atmosferin oluşmasına katkı sağlar (Wardani vd., 2020). Derse bağlılık ise öğrencilerin derse aktif katılımı, derse yönelik ilgi ve merak duyması, dersteki görevleri istekli bir şekilde yerine getirmesi anlamına gelmektedir (Yurt, 2022). Öğrencinin derse bağlılığı, sınıfta davranışsal olarak aktif olması (dinleme, not alma, soru sorma veya yorum yapma gibi) ile ilgilidir (Hopkins vd., 2020). Derse bağlılığın; öğrenmeyi, anlamayı ve akademik sonuçları geliştirdiğine dair kapsamlı kanıtlar vardır (Webber vd. 2013; Boekaerts 2016). Akademik motivasyonu etkileyen faktörler arasında öğretmen kalitesi, sınıf iklimi ve eğitimsel değişkenler yer almaktadır. Öğretmenin sınıf içi müdahaleleri, bireysel farklılıkları dikkate alması, uygun yöntem ve teknikleri kullanması ve etkili geri bildirimler vermesi öğrencilerin derse olan ilgisini artırabilmektedir (Peng, 2021). Eğitim sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması, derse katılımın sağlanması, başarının ödüllendirilmesi ve geri bildirim etkili bir şekilde kullanılması da akademik motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir (Saeed & Zyngier, 2012). Ancak bir ders sırasında öğrencilerin konsantrasyonunu, derse bağ-

lılığını ve motivasyonlarını aynı düzeyde devam ettirebilmek için iyi planlanmış bir öğretim tasarımına ihtiyaç vardır. Dersleri daha etkileşimli hâle getirmek için video, görsel, işitsel araçların kullanımı, etkili sunum becerilerinin kullanımının yanı sıra öğrencilerin gündelik hayatlarının bir parçası olan teknolojilerin derslere entegre edilmesi gerekmektedir (Bergdahl vd., 2018). Eğitimde oyunlaştırma yöntemiyle teknolojinin eğitime dahil edildiği birçok çalışma mevcuttur. Eğitimde oyunlaştırma, kullanıcıların dikkatini çekmek ve etkinliği eğlenceli hâle getirmek amacıyla oyun tasarımı unsurlarının eğitim etkinliklerinde kullanımı olarak tanımlanabilir. Oyunlaştırma yöntemleri içinde yer alan uygulamalar, öğrenme performansını ve sınıf dinamiklerini iyileştirmeyi amaçlar (Van Gaalen vd., 2021). Katılımı, motivasyonu, keyif almayı ve konsantrasyonu arttırmayı amaçlayan oyunlaştırma yöntemlerinden biri de Kahoot! uygulamasıdır. Kahoot! öğrencileri pasif öğrenme yerine aktif öğrenmeye teşvik eden, oyunlaştırılmış, çevrimiçi soru tabanlı bir araçtır. Kahoot! ile öğretmenin hazırladığı sorular ekrana yansıtılır ve öğrenciler mobil cihazlarıyla internet aracılığıyla soruları cevaplarlar. Başarılı olan ilk 3 öğrencinin ismi ekrana yansıtılır. Kahoot! aracı ile sınıf içerisinde bir tartışma ortamı yaratmak ve öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmek mümkündür (Wang & Tahir 2020; Dellos 2015).

Kontrol odağı, kişilerin davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerinde ya da dış faktörlerin kontrolünde olduğuna ilişkin inançlarını ifade eden bir kişilik özelliğidir. Rotter'ın Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin kontrol odağı farklılık göstermektedir. Kontrol odağı kavramına göre bazı insanlar günlük yaşamdaki olayların sorumluluğunu kendisine bağlarlar, bazı insanlar dışsal faktörlere bağlarlar (Rotter 1966). Akademik kontrol odağı, bireyin ödev yapma, çalışmaya hazırlanma gibi akademik eğitimde kendini sorumlu ve yetkin hissetme derecesine bağlı bir kavramdır (Tella vd., 2009). Akademik kontrol odağı ise öğrencilerin akademik başarı veya başarısızlıklarını kendi çabalarına (içsel kontrol odağı) ya da dış faktörlere (dışsal kontrol odağı) bağlama eğilimlerini ifade etmektedir. Benzer şekilde akademik eğitimdeki sorumluluğu kendisine ya da dışsal etmenlere bağlayan öğrencilerin de akademik kontrol odağı farklılık gösterir (Chinedu & Nwizuzu, 2021). İçsel kontrol odak algısı yüksek olan bireyler, yaşadıkları olayların ve durumların kendi eylemlerinin, kararlarının ve çabalarının bir sonucu olduğuna inanırlar. Bu bireyler genellikle yüksek motivasyon ve çaba gösterirler; çünkü başarılarının ve başarısızlıklarının kendi kontrollerinde olduğunu düşünürken dışsal kontrol odak algısı yüksek olan bireyler ise, yaşadıkları olayların ve durumların dış-

sal faktörler, şans, kader veya diğer insanların etkisiyle belirlendiğine inanırlar. Bu bireyler, başarılarını veya başarısızlıklarını kendi çabaları yerine dışsal faktörlere bağlama eğilimindedirler (Rotter, 1966; Lefcourt, 1976).

Eğitimde oyunlaştırma ve oyun tabanlı öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme motivasyonlarını artırmada etkili yöntemler olarak öne çıkmaktadır. Farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin dahil edildiği oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini inceleyen bir içerik analizi çalışmasında, 9 makalenin 7'sinde oyunlaştırmanın motivasyon üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu etkiler ışığında da akademik kontrol odağı farklı öğrencilerin, oyunlaştırma yöntemlerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarındaki tepki ve davranışlarının incelenmesi, öğretim tasarımcıları için iyi bir yol haritası sağlayacaktır. Bu çalışma ile de fizyoterapi önlisans öğrencilerinin eğitimi içerisinde oyunlaştırma yöntemlerinin kullanılmasının motivasyon ve derse bağlılığın ne ölçüde etkileyeceğini araştırdığından sağlık eğitimi için önem arz etmektedir. Bu sebeple çalışmanın amacı eğitimde oyunlaştırma yönteminin kullanıldığı Fizyoterapi Programında, içsel ve dışsal akademik kontrol odağına sahip öğrencilerin, motivasyon ve derse bağlılıkları açısından değişimlerini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için yanıt aran araştırma soruları şunlardır:

- 1) İçsel ve dışsal akademik kontrol odağına sahip öğrencilerin derse bağlılık ve motivasyon düzeyleri farklılık gösterir mi?
- 2) Kahoot uygulaması ile birlikte, öğrencilerin derse bağlılık ve motivasyon düzeyleri bakımından oluşan değişim, içsel ve/veya dışsal kontrol odağına sahip öğrenci grupları arasında farklılık gösterir mi?

Araştırma sorularına aranacak cevaplar ve sonuçta sunulacak öneriler gelecekteki sağlık eğitiminde oyunlaştırma uygulamalarında daha etkili sonuç elde edilmesine yönelik bir yol haritası sunarak alana katkıda bulunacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma verilerin anketler yoluyla toplandığı nicel araştırma yöntemlerinden deneysel model olarak planlanmıştır. Ayrıca çalışmamız bir dönem boyunca bir ders için planlandığından, yeterli zaman ve farklı sınıf olmadığından çalışmada kontrol grubu yer almamıştır. Bu sebeple çalışma yarı deneysel model olarak planlanmıştır. Tüm katılımcılara eğitimin Kahoot! ile desteklenerek uygulanması öncesinde ön test ve eğitim sonrası son test uygulanmıştır. Deneysel süreçte veriler eğitim öncesi ve eğitim sonrası olmak üzere Akademik Kontrol Ölçeği, Öğrenci Katılım Ölçeği ve Öğrenci Motivasyon Ölçeği aracılığıyla iki kez toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Denizli Pamukkale Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulu Fizyoterapi önlisans programında öğrenim gören ve klinik fizyoterapi dersini alan 51 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler dahil edilmiştir.

Çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin sahip olduğu kontrol odağı algısını belirleyebilmek için Akın vd. (2007) tarafından geliştirilen Akademik Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği, her bir maddenin yanıtının hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında değerler alabildiği 5li Likert tipi, 17 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek, akademik dışsal kontrol odağı ile akademik içsel kontrol odağı olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan bir madde bulunmamakla birlikte ölçekten alınabilen en yüksek puan 85 iken en düşük puan ise 17'dir. Her bir alt boyut için alınan puanının yüksek oluşu öğrencinin ilgili boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği Akın tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları akademik içsel kontrol odağı için .94 ve akademik dışsal kontrol odağı için .95 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise akademik içsel kontrol odağı için .97 ve akademik dışsal kontrol odağı için .93 olarak bulunmuştur. (Akın 2007; Büyükgöze 2017).

Öğrencilerin derse bağlılığını ve katılımını değerlendirmek için Öğrenci Katılım Ölçeği (ÖKÖ) kullanılmıştır. Mazer (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Yıldırım vd. (2017) tarafından yılında yapılan ölçek, 7'li likert tipinde hiç bir zaman (1), her zaman (7) olup toplam 13 madde ve 4 boyuttan (sınıf içi sessiz davranışlar, sınıf içi sözlü davranışlar, ders içeriği hakkında düşünme ve sınıf dışı davranışlar) oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .70 ile .91 arasında değişmiştir (Mazer 2012; Yıldırım vd., 2017).

Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde ise Öğrenci Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. Öğrenci Motivasyon Ölçeği, 15 olumlu, 15 olumsuz olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır ve her bir madde Tamamen Katılıyorum (5) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde yanıtlanabilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan (150) olup en olumlu tutumların, en düşük puan ise (30) en olumsuz tutumların göstergesi olarak değerlendirilmektedir. 90 üzerindeki puanların olumlu tutum, altındaki puanlar ise olumsuz tutum olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .88 olarak bulunmuştur. Faktör analizi çalışması sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .49 ile .87 arasında değiştiği gözlenmiştir (Özbaş 2003).

Katılımcıların demografik verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Tüm veri toplama araçları çevrimiçi ortamda, Kahoot! uygulaması öncesinde öğrencilerden veri elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu haricindeki veri toplama araçları 6 haftalık Kahoot! uygulaması sonrasında öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının toplam tamamlanma süresi yaklaşık 15-20 dakika aralığındadır. Süreç başında tüm katılımcılar araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında sözlü olarak bilgilendirilmiş ve katılımcılardan imzalı gönüllü onam formu alınmıştır.

Öğretim Materyali

Kahoot! oyun tabanlı bilgi yarışmaları ve çevrimiçi sınavlar hazırlamaya yarayan bir Web 2.0 öğrenme ortamıdır (Gokbulut 2020). Eğitimci hazırlamış olduğu oyunu Kahoot! ana web sitesinden açıp ve oyna düğmesini seçtikten sonra, oyuncuların siteye katılmasını sağlayan bir oyun pini görüntülenir. Öğrenci, oyun pinine dizüstü bilgisayarları, tabletleri veya akıllı cihazları içeren çevrimci bir taşınabilir cihaz ile girerek kahoot'a erişim kazanır ve bir takma ad aracılığıyla katılabilir. Tüm öğrenciler takma adları ile giriş yaptıklarında eğitimci, çoktan seçmeli veya doğru/yanlış oyun sorularını sınıf ekranına yansıtır ve Kahoot! başlar. Oyunu başlatmak, bir sonraki soruya geçmek ve yarışmayı bitirmek öğretmenin kontrolünde gerçekleştirilir. Bu bağlamda öğretmen teknoloji tabanlı bir yarışma uygulamasını, sınıf içi etkinliklere uyarlamış olur (Wang & Tahir 2020; Byrne 2013; Licorish vd., 2018). Öğrenme etkinliği zamanlanmış bir yanıtla sahip olabilir ve yanıtların dağılımı, öğrenciler yanıt verdikten sonra ortaya çıkar ve hem öğrencilere hem de eğitimcilere bir kavramın anlaşılma düzeyine ilişkin anında geri bildirim sağlar. Oyun boyunca doğruluk, tepki süresi ve cevap serisine göre puanlar verilir. Oyun sonunda bir kupa veya lider panosu aracılığıyla "Teşekkür" kullanımı, öğrencilere performans ölçümü ve ödül mekanizması sağlar. Ödül mekanizması oyunlaştırılmış uygulamalarda en çok kullanılan unsurlardan biridir (Saracoglu 2019; Uzun & Karatas 2020).

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamada 7 haftalık periyotta ilk hafta boyunca öğrenciler veri toplama araçları aracılığıyla Google Forms üzerinden değerlendirilmiştir. Sonraki 6 hafta içinde her hafta ders sonlarında olmak üzere beş soruluk o haftanın konusu ile ilgili küçük sınavlar Kahoot! üzerinden yapılmıştır. Her sınav sonunda en başarılı üç öğrenci puan ile ödüllendirilmiştir. Sınav sonlarında öğrencilerin doğru ve yanlış yanıtları ve puanları tablo biçiminde indirilebilmektedir. 6 hafta sonunda bu skor tablosuna göre ilk 3'te olan öğrenciler vize ve final sınavlarında kullanılmak üzere ek puan verilerek ödüllendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmamızın sonucunda elde edilen verilerin analizi 'Statistical Package for Social Science for Windows' (SPSS) 20.0 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler olarak sayısal değişkenler için ortalama ve standart sapma değerleri, kategorik değişkenler içinde sayı ve yüzde değerleri verilmiştir. Sayımla belirtilen ve oran ile özetlenen değişkenlerin bağımsız gruplar arasındaki farklılığını değerlendirmek için

Ki-kare testi kullanıldı. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı; Shapiro Wilk Testi, skewness (çarpıklık), kurtosis (basıklık) ve histogram ile değerlendirildi. Değişkenler parametrik koşulları sağladığı için gruplar arası karşılaştırmalar "Bağımsız Örneklem T Test" (Independent Samples T Test) ile, grup içi analizler ise "Bağımlı Örneklem T Test" (Paired Samples T Test) ile değerlendirildi. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ göre, %95 güven aralığında belirlenmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 27/02/2023 tarih ve E-93803232-622.02-339716 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu çalışma, 5 öğrenci son test değerlendirmelerine katılmadığından 37'si (%72,5) kadın, 14'ü (%27,5) erkek olmak üzere toplam 51 öğrenci ile tamamlanmıştır. Çalışmamıza katılan öğrencilerin yaş ortalaması $20,90 \pm 3,65$ bulunmuştur. İçsel veya dışsal kontrol odağı yüksek ve düşük olan öğrenci grupları arasında yaş ve cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 1).

Çalışmamızda eğitim öncesi, grupların derse bağlılık ve motivasyon düzeyleri karşılaştırıldı. İki bağımsız grubun karşılaştırmasında, Akademik Kontrol Odağı Ölçeğine göre içsel odak algısı yüksek olan grupta, içsel odak algısı düşük olan gruba göre derse bağlılık ve motivasyon düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulundu (ÖMÖ için $p = 0,002$, ÖKÖ için $p = 0,008$). Dışsal odak algısı düşük olan grupta ise dışsal odak algısı yüksek olan gruba göre derse bağlılık ve motivasyon düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulundu (ÖMÖ için $p = 0,001$, ÖKÖ için $p = 0,02$) (Tablo 2).

Kahoot! yöntemi, eğitim öncesi ve sonrası değerlendirme parametreleri yönünden incelenmiştir. Hem içsel odak algısı yüksek hem de içsel odak algısı düşük olan grupta eğitim sonrası derse bağlılık düzeyleri eğitim öncesine göre anlamlı şekilde artış göstermiştir ($P < 0,001$, $P < 0,001$). Aynı gruplar motivasyon düzeyleri açısından incelendiğinde, her iki grup için de eğitim sonrası değerler, eğitim öncesine kıyasla anlamlı derecede artış göstermiştir ($P < 0,001$, $P = 0,016$) (Tablo 2).

Dışsal odak algısına göre sınıflanan gruplarda Kahoot! yöntemi, eğitim öncesi ve sonrası değerlendirme parametreleri yönünden incelenmiştir. Hem dışsal odak algısı yüksek hem de dışsal

Tablo 1. Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyet Açısından Gruplar Arası Karşılaştırılması

Demografik veriler		İçsel odak algısı yüksek olan grup (n=25) Ort±SS		İçsel odak algısı düşük olan grup (n=26) Ort±SS		p	Dışsal odak algısı yüksek olan grup (n=25) Ort±SS		Dışsal odak algısı düşük olan grup (n=26) Ort±SS		p
		n	%	n	%		n	%	n	%	
Yaş (Yıl)		21,56 ± 5,09		20,27 ± 1,00		0,211	21,16 ± 4,98		20,65 ± 1,64		0,626
Cinsiyet	Kadın	21	84	16	62	0,07	17	68	20	77	0,475
	Erkek	4	16	10	38		8	32	6	23	

Tablo 2: Grupların Derse Bağlılık ve Motivasyon Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması

	İçsel odak algısı yüksek olan grup (n=25) Ort±SS	İçsel odak algısı düşük olan grup (n=26) Ort±SS	t	p	Dışsal odak algısı yüksek olan grup (n=25) Ort±SS	Dışsal odak algısı düşük olan grup (n=26) Ort±SS	t	p*
ÖMÖ	119,32	107,69	3,295	0,002	107,32	119,23	-3,394	0,001
ÖKÖ	73,64	64,12	2,776	0,008	64,48	72,92	-2,403	0,020

*Independent Samples T Test, SS: Standart sapma, **ÖMÖ:** Öğrenci Motivasyon Ölçeği, **ÖKÖ:** Öğrenci Katılım Ölçeği.

Tablo 3: Eğitim Öncesi ve Sonrası Derse Bağlılık ve Motivasyon Düzeylerinin İçsel Odak Algısı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Grup	Ölçek	Eğitim Öncesi Ort±SS	Eğitim Sonrası Ort±SS	t	p*
İçsel odak algısı yüksek olan grup (n=25)	ÖKÖ	73,64±9,848	80,92±8,221	-5,409	<0,001
	ÖMA	119,32±12,492	127,40±11,972	-4,277	<0,001
İçsel odak algısı düşük olan grup (n=26)	ÖKÖ	64,12±14,329	67,77±14,700	-2,580	0,016
	ÖMA	107,69±12,696	115,04±11,134	-4,748	<0,001

*Paired Samples T Test, SS: Standart sapma, **ÖMA:** Öğrenci Motivasyon Anketi, **ÖKÖ:** Öğrenci Katılım Ölçeği.

Tablo 4: Eğitim Öncesi ve Sonrası Derse Bağlılık ve Motivasyon Düzeylerinin Dışsal Odak Algısı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Grup	Ölçek	Eğitim Öncesi Ort±SS	Eğitim Sonrası Ort±SS	t	p*
Dışsal odak algısı yüksek olan grup (n=25)	ÖKÖ	64,48±13,938	69,40±15,851	-2,743	0,011
	ÖMA	107,32±12,226	116,12±12,778	-4,571	<0,001
Dışsal odak algısı düşük olan grup (n=26)	ÖKÖ	72,92±11,038	78,85±9,080	-5,749	<0,001
	ÖMA	119,23±12,810	125,88±11,580	-4,499	<0,001

*Paired Samples T Test, SS: Standart sapma, **ÖMA:** Öğrenci Motivasyon Anketi, **ÖKÖ:** Öğrenci Katılım Ölçeği.

odak algısı düşük olan grupta eğitim sonrası derse bağlılık düzeyleri eğitim öncesine göre anlamlı şekilde artış göstermiştir ($P=0,011$, $P<0,001$). Aynı gruplar motivasyon düzeyleri açısından incelendiğinde, her iki grup için de eğitim sonrası değerler, eğitim öncesine kıyasla anlamlı derecede artış göstermiştir ($P<0,001$, $P=0,001$) (Tablo 3).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmamızda öğrencilerin sahip olduğu kontrol odağı algısını belirleyebilmek için Akademik Kontrol Odağı Ölçeği, derse bağlılık ve motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için Öğrenci Katılım Ölçeği ve Öğrenci Motivasyon Anketi kullanılmıştır. Bununla birlikte ilk araştırma sorumuz içsel ve dışsal akademik kontrol odağına sahip öğrencilerin derse bağlılık ve motivasyon düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğiydi. Çalışmamızda da akademik Kontrol Odağı Ölçeğine göre içsel kontrol odağı yüksek, dışsal kontrol odağı ise düşük puanlanan öğrenci gruplarında, öğrenci katılım ve motivasyon ölçek puanları anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur (Tablo 2). İçsel kontrol odağı algısına sahip öğrenciler, öğrenmeye açıktırlar ve olayların sonuçlarını kendi çaba ve yetenekleriyle değiştirebilecek güce sahip

olduklarını düşünürler. Bu öğrenciler, ders başarısının derslere katılmaya, etkinliklere aktif katılmaya, derse odaklanmaya bağlı olduğuna inanırlar (Uzun & Karatas 2020). Bu sebeple içsel kontrol odak algısı yüksek öğrenciler içten gelen bir motivasyona sahiptirler (Kara, Guzel & Ucan 2016; Kovach 2018). Dışsal kontrol odak algısına sahip öğrenciler ise başarılı ya da başarısız olmalarını kendileri dışındaki şans, kader, tanrı ve öğretmen gibi dış faktörlere bağlarlar. (Rotter 1966; Naik 2015) Bu öğrencilerde daha düşük sorumluluk duygusu ve daha düşük motivasyon olası bir durum olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar, çalışmamızda içsel kontrol odağı yüksek skorlanan öğrenci grubunun derse bağlılığını ve motivasyonu değerlendiren ölçüm sonuçlarının daha yüksek bulunmasını (Tablo 2) desteklemektedir (Kara vd. 2016; Kovach 2018; Hopkins vd. 2020).

Akademik kontrol odağı farklı olan öğrenci gruplarında öğrenmeye teşvik eden, derse bağlılık ve motivasyonu destekleyen unsurlar farklılık gösterebilir. Bu sebeple oyunlaştırılmış eğitime verilen tepkiler, içsel ve dışsal kontrol odağına sahip kişilik özelliklerinin bir sonucu olarak değişebilir. Alanyazın incelendiğinde eğitimde oyunlaştırma yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon ve derse bağlılığındaki etkisine dair çalışmalara rastlan-

maktadır. Araştırmacılar oyunlaştırma unsurlarının anlık geri bildirim ve işbirliği yoluyla öğrencilerin katılımı, motivasyonu ve genel performansı üzerinde olumlu etki yarattığı konusunda hemfikirlerdir (Kingsley & Grabner Hagen 2015; Leaning 2015; Alsawaier 2018). Bunu, ilerleme ve başarı hissi sağlayarak içsel motivasyonu teşvik ederek, öğrenciler akranlarından daha iyi performans göstermek için çalışırken sağlıklı rekabeti ve sosyal etkileşimi de teşvik ederek sağlamaktadır (García-López vd. 2023). Tüm bu bilgiler ışığında ikinci araştırma sorumuza cevap aranmıştır. Bu sebeple de çalışmamızda farklı olarak akademik kontrol odağı temelinde oyunlaştırma yöntemlerine karşı öğrencilerin katılımı ve motivasyonu incelenmiştir. Çalışmamızda Akademik Kontrol Odağı Ölçeği ile öğrenciler dışsal ve içsel odakları yüksek ya da düşük olarak puanlanmıştır. Elde edilen grupların eğitimde oyunlaştırma yöntemi olarak kullandığımız Kahoot! uygulaması sonucunda derse bağlılık ve motivasyon düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre içsel ve/veya dışsal kontrol odağı yüksek puanlanan öğrenci gruplarının her ikisinde de Öğrenci Katılım Ölçeği ile puanlanan derse bağlılık düzeylerinde artış Kahoot! uygulaması ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 3 ve 4). Ayrıca eğitimde oyunlaştırma yönteminin uygulandığı süre boyunca eğitim veren tarafından derse daha yüksek katılım, materyal indirme oranlarında artış, öğrenci katkılarının ve cevaplarının arttığı gözlemlenmiştir. Chans ve arkadaşlarının mühendislik öğrencileriyle yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre oyunlaştırma yöntemi; öğrencinin derse bağlılığını artıran, konuya aktif katılımı destekleyen bir uygulama olarak tavsiye edilmektedir (Chans & Portuguez 2021). Bevins ve arkadaşlarının oyun mekaniklerine odaklanarak yürüttüğü bir literatür taramasına göre; oyunlaştırma yöntemleri içinde bulunan puanların, ödülleri, lider tablolarının ve anında geri bildirim öğrencinin derse bağlılığını desteklediği belirtilmektedir (Bevins & Howard 2018). Literatür incelemelerinin çoğu, eğitimde oyunlaştırma yöntemlerinin derse bağlılık üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir (Alsawaier 2018; Subagja vd., 2021; Jayalath & Esichaikul 2020; Zainuddin vd., 2020; Subagja vd., 2021). Bu çalışmanın sonuçları, eğitimde oyunlaştırma yöntemlerinin içsel ve dışsal kontrol odaklılıktan bağımsız olarak derse bağlılığı artırdığını gösteren çalışmaları desteklemektedir (Tablo 3 ve 4). Oyunlaştırma yöntemleri öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırma konusunda umut vaat etse de, ayrıca çalışmamız öğrencilerin akademik kontrol odağı gibi bireysel özelliklerinin oyunlaştırılmış öğrenme yaklaşımlarına tepkilerini nasıl etkileyebileceğini inceleyen bir çalışma olması yönüyle de önem arz etmektedir. Bununla birlikte kontrol odağı ne olursa olsun oyunlaştırma öğrencileri olumlu yönde etkiliyor gibi görünmektedir. Kendi başarılarını etkileyebileceklerine inanan içsel kontrol odağına sahip öğrenciler, özerklik ve yeterlilik duygularıyla uyumlu olduğu için oyunlaştırmayı özellikle motive edici bulabilirler. Buna karşılık, başarılarını dış faktörlere bağlayan dışsal kontrol odağına sahip öğrenciler bile, net hedefler ve anında geri bildirim sağlayabilmek, katılımlarını ve motivasyonlarını artıran oyunlaştırılmış etkinliklerin yapılandırılmış ve ödüllendirici doğasından yararlanabilir (Azzouz Boudadi & Gutiérrez-Colón 2020)

Bu çalışmanın sonuçlarına göre içsel ve/veya dışsal kontrol odağı yüksek puanlanan öğrenci gruplarının her ikisinde de Öğren-

ci Motivasyon Anketi ile puanlanan motivasyon düzeylerinde artış Kahoot! uygulaması ile ilişkilidir. Chans ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada; oyunlaştırma yöntemlerinin öğrenciler için eğlenceli ve eğitici olduğu ve motivasyonu artırdığı vurgulanmıştır (Chans & Portuguez 2021). Ansar ve arkadaşlarının 2023 yılında yayınlanan derlemesine göre; oyunlaştırma yöntemi motivasyonu zayıf olan ve akademik olarak düşük performans gösteren öğrencilere yardımcı olabileceği belirtilmiştir (Ansar & George 2023). Literatür incelemelerinin çoğu eğitimde oyunlaştırmayı öğrencilerin öğrenmesi için motive edici bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Bevins & Howard 2018; Alsawaier 2018; Subagja vd., 2021; Jayalath & Esichaikul 2020; Zainuddin vd., 2020; Baydas & Cicek 2019). Çalışmamızın sonuçları, eğitimde oyunlaştırma yöntemlerinin motivasyon üzerine olumlu etkilerini gösteren çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Tablo 3 ve 4).

Kahoot! uygulaması üzerinden 6 hafta boyunca, her hafta konunun özellikle üzerinde durulan kısımlardan oluşan beşer soruluk sınav uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin, özellikle bu noktaları kaçırmamak adına dersin bütününe gösterdikleri dikkat ve motivasyonu artmıştır. Ayrıca Kahoot! uygulaması üzerinden yapılan sınavda doğru cevap vermenin yanı sıra, hızlı cevap verebilmenin getirdiği puan avantajı, dersi dinleme ve derse katılım açısından öğrenciyi daha aktif tutmuştur.

Öğrenciler; eğitimde oyunlaştırma yöntemine karşı belirlenen ödülü kazanabilmek için dersi daha dikkatli dinlemeye ve aktif katılmaya çalışarak daha çok çaba göstermeye başladılar. Dışsal kontrol odak algısı yüksek olan öğrenci gruplarının derse bağlılık ve motivasyon düzeylerinde oluşan artışlar; bu öğrencilerin kendi eylemleri tarafından oluşan sonuçları dış faktörlere bağlamak yerinde zamanla kendi gösterdikleri çaba ve emeğe atfettiklerini düşündürmektedir. Bu çalışmanın sonuçları; öğrencilerin derse bağlılığını, akademik motivasyon ve sorumluluk duygusunu geliştirebilmek adına içsel kontrol odağı inancını geliştirmenin önemini göstermektedir (Tablo 2).

Çalışmanın limitasyonu çalışma öncesinde öğrencilerin motivasyon ve derse bağlılığı etkileyebilecek dış etkenlerin (önceki deneyimler, öğrenme tarzları vb.) sorgulanmamasıdır.

Çalışmamızın sonuçları ile tüm araştırma sorularımız cevaplanmıştır. İçsel kontrol odağı yüksek ve dışsal kontrol odağı düşük öğrencilerin motivasyon ve derse katılımı puanları yüksek olduğu görülürken, öğrencilerin motivasyon ve derse bağlılığındaki artışın Kahoot! uygulaması ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Öğrenenin öğrenme hedeflerine ulaşmasında etkili olan teknolojik uygulamalardan biri de eğitimde oyunlaştırmadır. Derse bağlılık ve motivasyon artışına yol açarak öğrenmeyi kolaylaştıran eğitsel oyunları eğitim sürecine dahil etmek, içsel ve /veya dışsal kontrol odak algısına sahip öğrenci grupları için uygulanabilir ve faydalı görülmektedir. Gelecekte yapılacak eğitim çalışmalarında da yenilikçi formatların oluşturduğu sonuçlar incelenirken bireylerin akademik bakış açılarına yönelik içsel-dışsal kontrol odağı algıları gözden kaçırılmamalıdır. Yüz yüze sınıf ortamında yürüttüğümüz bu çalışmada nicel yöntemler kullanılmıştır. İlerleyen çalışmalarda nitel veya karma yöntemler kullanılarak kontrol odağı, motivasyon ve derse bağlılık un-

surlarının yüz yüze ve e-öğrenme ortamlarında daha büyük gruplar üzerinde, kontrol gruplarının da dahil edildiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Finansal Destek: Bu araştırma, hiçbir finansal destek veya mali yardım almadan yapılmıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Oluru: Etik kurul izni Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 27/02/2023 tarih ve E-93803232-622.02-339716 sayılı belge ile alınmıştır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*. Emerald Group Publishing Ltd.
- Ansar, M., & George, G. (2023). Gamification in education and its impact on student motivation—a critical review. *Emerging IT/ICT and AI Technologies Affecting Society*, 161-170.
- Azzouz Boudadi, N., & Gutiérrez-Colón, M. (2020). Effect of Gamification on students' motivation and learning achievement in Second Language Acquisition within higher education: A literature review 2011-2019. *The EuroCALL Review*, 28(1), 40.
- Baydas, O., & Cicek, M. (2019). The examination of the gamification process in undergraduate education: A scale development study. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(3), 269-285.
- Bergdahl, N., Fors, U., Hernwall, P., & Knutsson, O. (2018). The use of learning technologies and student engagement in learning activities. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(2), 113-130.
- Bevins, K. and Howard, C. (2018) "Game Mechanics and Why They Are Employed: What We Know About Gamification So Far", *Issues and Trends in Educational*, Vol 6, No. 1, 1-21.
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76–83.
- Büyükgöze, H. (2017). Öğretmen adaylarının akademik sahtekarlıkeğilimlerinde özyeterlik ve akademik kontrolodağının rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1) , 801-823 . DOI: 10.18026/cbayarsos.300038
- Byrne, R. (2013). Free technology for teachers: Kahoot!-create quizzes and surveys your students can answer on any device. Available at Chen, W. et al (Eds).(2017, December)."Go Kahoot.
- Chans, G. M., & Portuguez Castro, M. (2021). Gamification as a strategy to increase motivation and engagement in higher education chemistry students. *Computers*, 10(10), 132.
- Chinedu, O. R., & Nwizuzu, C. B. (2021). Relationship between Locus of Control and Academic Achievement of Secondary School Students in Abia State. *Journal of Analytical Sciences, Methods and Instrumentation*, 11(02), 15–22.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2019). Motivation and Engagement in Learning. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49–52
- García-López, I. M., Acosta-Gonzaga, E., & Ruiz-Ledesma, E. F. (2023). Investigating the Impact of Gamification on Student Motivation, Engagement, and Performance. *Education Sciences*, 13(8).
- Gokbulut, B. (2020). The effect of Mentimeter and Kahoot applications on university students'e-learning. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(2), 107-116.
- Hopkins, C., Ferrell, O. C., Ferrell, L., Hopkins, K., & Merkle, A. C. (2020). Self-efficacy, locus of control and engagement as determinants of grades in a principles of marketing class. *Marketing Education Review*, 30(4), 236-251.
- Jayalath, J., & Esichaikul, V. (2020). Gamification to enhance motivation and engagement in blended eLearning for technical and vocational education and training. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-28.
- Kara, F., Güzel, A., & Uçan, S. (2016). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Kontrol Odağı Algısı ve İlişkili Bazı Faktörlerin Belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(3), 148-159.
- Kingsley, T.L. and Grabner-Hagen, M.M. (2015). Gamification: questing to integrate content, knowledge, literacy, and 21st-century learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 59 No. 1, pp. 51-61
- Kovach, M. (2018). A review of classical motivation theories: A study understanding the value of locus of control in Higher Education. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 7(1), 34-53.
- Leaning, M. (2015). A study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience, and achievement on a theory-based course of an undergraduate media degree. *Journal of Media Practice*, Vol. 16 No. 2, pp. 155-170
- Lefcourt, H. M. (1976). Locus of Control: Current Trends in Theory and Research. Lawrence Erlbaum Associates.
- Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 1-23.
- Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 99-125, DOI: 10.1080/19312458.2012.679244.
- Naik, A. R. (2015). A study on locus of control among college students of Gulbarga City. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4), 48–54.
- Özerbaş, M. A. (2003). Bilgisayar destekli bağlaışık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyon ve transfer becerilerine etkisi (Doktora tezi). *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Peng C. (2021). The Academic Motivation and Engagement of Students in English as a Foreign Language Classes: Does Teacher Praise Matter? *Frontiers in Psychology*, 12, 778174.
- Rizvi D. S. (2022). Health education and global health: Practices, applications, and future research. *Journal of Education and Health Promotion*, 11, 262.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.

- Saraçoğlu, G. (2019). Lise öğrenci ve öğretmenlerinin kahoot kullanımına ilişkin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29).
- Subagja, U., Saputra, A. S., Dwipada, Y. E., Maulana, Y. A., Wang, G., & Kaburuan, E. R. (2021). Gamification as an effective learning tool to increase learner motivation and engagement. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 10(5).
- Taştan, R., Özer, C., & Okcu, A. (2019). "Why is the 'One Health' Approach Important in terms of Skilled Health Manpower and Associate-degree Health Professions Education?," 8th International Vocational Schools Symposium (UMYOS-2019), vol.3, Sinop, Turkey, pp.182-193.
- Tella, A., Tella, A., & Adeniyi, O. (2009). Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(3), 168-182.
- Uzun, K., & Karatas, Z. (2020). Predictors of Academic Self Efficacy: Intolerance of Uncertainty, Positive Beliefs about Worry and Academic Locus of Control. *International Education Studies*, 13(6), 104-116.
- Van Gaalen, A. E. J., Brouwer, J., Schönrock-Adema, J., Bouwkamp-Timmer, T., Jaarsma, A. D. C., & Georgiadis, J. R. (2021). Gamification of health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 26(2), 683-711.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818.
- Wardani, A. D., Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Benty, D. D. N., Sumarsono, R. B., Nurabadi, A., & Handayani, L. (2020, November). Student learning motivation: a conceptual paper. In 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020) (pp. 275-278). Atlantis Press.
- Webber, K. L., Krylow, R. B., & Zhang, Q. (2013). Does involvement really matter? Indicators of college student success and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 54, 591–611.
- Yıldırım, G., Sökmen, Y., Taş, Y., & Dilekmen, M. (2017). Öğrenci Katılım Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 68-79.
- Yurt, E. (2022). Türkiye’de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 95-112.
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326.

Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı Öğrencilerinin Yaz Stajı Deneyimleri: Nitel Bir Araştırma

Summer Internship Experience of Medical Documentation and Secretariat Program Students: A Qualitative Research

Vacide ANCIN, Mehmet GÜLŞEN

ÖZ

Araştırmada, bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik programı öğrencilerinin yaz stajı uygulamalarındaki deneyimlerini ortaya koymak amaçlandı. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşıma (olgu bilime) dayanmaktadır. Bir devlet üniversitesi bünyesinde tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik programında öğrenim görmekte olan ve yaz staj uygulamasını başarıyla tamamlayan toplam 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile mülakatlar gerçekleştirildi. Görüşmeler Şubat-Nisan 2023 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından yürütüldü. Elde edilen veriler MAXQDA 20 nitel veri analizi programı kullanılarak analiz edildi ve yorumlandı. Verilerin görselleştirilmesinde frekans analizi, karşılaştırmalı analiz ve ilişki analizi kullanıldı. Yaz staj deneyimlerine yönelik 5 kategoride (staj deneyimleri, stajın katkıları, staj süresi, yaşanan sorunlar, öneriler) olmak üzere 639 açık kod belirlendi. Katılımcılar olumlu deneyimlere yönelik ifadelerle olumsuz deneyimlere oranla daha sık yer verdi. Olumlu deneyimler arasında en sıklıkla; iş ortamına adaptasyon, doğru meslek seçimi, hastane çalışanları ve yöneticiler, yeni bilgiler öğrenme ve ulaşım kolaylığı konuları yer almaktadır. Katılımcıların staj konusundaki olumsuz deneyimleri arasında ise en sıklıkla; iletişim problemleri, ulaşım zorluğu, hastane yemekleri, oryantasyon eksikliği ve çalışma saatleri yer almaktadır. Araştırma sonunda katılımcıların yaz staj uygulamasından memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu ve yaz stajı uygulamalarının öğrencilerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Yaz stajı uygulamalarının özellikle öğrencilerin mesleki özdeşleşme düzeylerini, iş ortamına adaptasyonu ve özgüvenlerini artırdığı ayrıca iletişim ve empati becerileriyle bilgisayar ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiği saptandı. Ancak süreçte bazı sorunların da yaşandığı görülmektedir. Bu bulgular, mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi ve staj süreçlerinin iyileştirilmesi için karar alıcılara rehberlik edebilir.

Anahtar Sözcükler: Yaz stajı, Tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik, Nitel araştırma

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the experiences of medical documentation and secretarial program students at a state university in summer internship practices. This research adopts a phenomenological approach, one of the qualitative research methods. Semi-structured interviews were conducted with a total of 16 students enrolled in the medical documentation and secretarial program at a state

Ancin V., & Gülşen M., (2024). Tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik programı öğrencilerinin yaz stajı deneyimleri: Nitel bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 428-436. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1454424>

Vacide ANCIN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2716-2010

Balıkesir Üniversitesi, İvrindi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Balıkesir,Türkiye
Balıkesir University, İvrindi Vocational School of Health Services, Department of Medical Services and Techniques, Balıkesir, Türkiye
ancin.vacide@hotmail.com

Mehmet GÜLŞEN

ORCID ID: 0000-0002-6168-8676

Balıkesir Üniversitesi, İvrindi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Balıkesir,Türkiye
Balıkesir University, İvrindi Vocational School of Health Services, Department of Medical Services and Techniques, Balıkesir, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 17.03.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 10.12.2024



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

university who successfully completed the summer internship program. The interviews took place between February and April 2023. The data collected were analysed and interpreted using the MAXQDA 20 qualitative data analysis program. Frequency analysis, comparative analysis, and relationship analysis were employed to visualize the data. A total of 639 open codes were identified for the summer internship experiences of students, categorized into five themes (internship experiences, contributions of the internship, internship duration, problems experienced, suggestions). Participants tended to mention positive experiences more frequently than negative ones. The most cited positive experiences included adaptation to the work environment, career choice, interactions with hospital employees and managers, acquisition of new knowledge, and ease of transportation. On the other hand, the most common negative experiences reported by participants regarding the internship were communication issues, transportation difficulties, dissatisfaction with hospital meals, lack of orientation, and concerns about working hours. At the end of the research, it was determined that summer internship practices notably enhanced students' professional identification levels, adaptation to the work environment, and self-confidence, while also improving their communication, empathy skills, and proficiency in using computers and technology. Nevertheless, some issues were identified in the process. These findings can provide valuable insights for decision-makers to refine vocational training programs and enhance internship processes.

Keywords: Summer internship, Medical documentation and secretarial, Qualitative research

GİRİŞ

Eğitim sistemleri, toplumların gelişimi ve dönüşümü açısından önemli rollere sahiptir. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları, toplumları oluşturan bireyleri geleceğe hazırlama ve çeşitli beceriler kazandırmada önemli görevler üstlenmektedir. Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim; sekiz yarıyıldan oluşan mesleki ve teknik eğitim fakülteleri ile dört yarıyıldan oluşan meslek yüksekokulları vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir (Alkan vd., 2014). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulları, sağlık hizmet sektörü için çeşitli alanlarda nitelikli iş gücü oluşturmak amacıyla kurulmuş, ön lisans düzeyinde eğitim veren yükseköğretim kurumlarıdır (Tuygar, 2016).

Meslek yüksekokullarında teorik eğitimlerin yanı sıra mesleki eğitim uygulamalarına da ağırlık verilmektedir. Öğrenciler, dönem içinde uygulamalı dersler kapsamında laboratuvarlar ya da çeşitli uygulama alanlarında pratiklerini geliştirme fırsatı yakalamaktadır. Stajlar ise dönem dışında özel veya kamu kurumlarında yapılan uygulama çalışmalarıdır (Demirağ & Hintistan, 2019). Yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin mesleki ve teknik becerilerini geliştirmek, tecrübe kazandırmak üzere ilgili programlarda yaptırılan uygulamalı eğitimlere ilişkin usul ve esaslar, Mesleki Eğitim Kanunu (3308 sayılı)'nın 20'nci maddesine dayanılarak hazırlanan Yükseköğretimde Uygulamalı Eğitimler Çerçeve Yönetmeliği (31514 sayılı) ile düzenlenmektedir. Bu yönetmeliğe göre staj kavramı "... teorik ve uygulamalı dersler dışında, öğrencilerin öğretim programlarıyla kazandırılması öngörülen mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmeleri, sektörü tanımaları, iş hayatına uyum sağlamaları, tecrübe edinmeleri ve gerçek üretim ve hizmet ortamında yetişmeleri amacıyla işletmelerde yaptıkları mesleki çalışma" şeklinde tanımlanmaktadır (URL 1). Staj uygulamasının öğrenciler arasında farklı algılandığı görülmektedir. Staj, bazıları tarafından mesleği yakından tanıma ve teorik bilgiyi uygulamayla birleştirme fırsatı olarak görülürken, bazıları için ise sadece mezuniyet için yerine getirilmesi gereken bir formalite anlamı taşımaktadır (Tunç & Dal, 2018).

Staj uygulamaları hem öğrencilere meslek hayatlarına ne kadar hazır olduklarını değerlendirebilme hem de sağlık hizmetleri

alanındaki güncel pratikleri yakından tanıma ve uygulama fırsatını sunar. Çalışkan ve Akgöz (2005) 'ün sağlık yüksekokulu öğrencileri örneğinde yaz stajlarının mesleki yaşama hazırlamada katkısına dair yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler yaz stajında genel olarak yıl içinde karşılaşmadıkları uygulamalar ile daha fazla karşılaşmaktadır. Bu durum, staj uygulamalarının özellikle sağlık alanında ne derece önemli ve gerekli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun staj uygulamaları hakkında olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, Demirağ ve Hintistan (2019)' nın araştırma bulgularına göre öğrencilerin %99'u yaz stajını gerekli görmektedir. Benzer şekilde Delibaş vd. (2019)'nin araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (%87,5) yaz stajından memnun kalmaktadır.

Diğer yandan staj süreçlerinde çeşitli sorunların yaşandığı da göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Bu sorunlardan bazıları; staj sırasında yeterli bilgi verilmemesi (Aydemir, 2016; Tunç & Dal, 2018), yemek gibi temel ihtiyaçların sağlanmaması (Aydemir, 2016), çeşitli iletişim problemleri ya da yeterli uygulama yapma fırsatı bulamama (Tuygar, 2016) şeklinde sıralanabilir.

İlgili literatürde staj uygulamalarına dair yürütülen çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların sınırlı sayıda ve nicel desen ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, mesleki eğitimin ve kalite süreçlerinin iyileştirilmesinde ilgili karar alıcılara yol gösterici olacağı motivasyonu ile bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik programı öğrencilerinin yaz stajı uygulamalarındaki deneyimlerini ortaya koymak amaçlandı. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt arandı.

1. Yaz stajı deneyimleri nelerdir?
2. Yaz stajının katkıları nelerdir?
3. Yaz stajı süresinin uzunluğu hakkındaki görüşler nedir?
4. Yaz stajında yaşanan sorun ve şikâyetler nelerdir?
5. Öğrencilerin yaz stajı hakkındaki önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşıma (olgu bilime) dayanmaktadır. Fenomenolojik araştırmalar, katılımcıların olguyu tanımlayarak, bu olguya ilişkin yaşadıkları deneyimleri betimledikleri bir araştırma yöntemidir ve sağlık alanında sıklıkla tercih edilmektedir (Creswell & Creswell, 2017).

Veri Toplama

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edildi. Görüşmeler Şubat-Nisan 2023 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından yürütüldü ve her bir görüşme ortalama 30-45 dakika sürdü. Mevcut çalışmalar ve ilgili alanyazın kapsamlı şekilde incelenerek, görüşme formunda yer alan sorular hazırlandı. Görüşme formunun geçerliliği ve araştırma amacına uygunluğunun değerlendirilmesi konusunda nitel araştırmalara ve alana hâkim bir uzmanın görüşüne başvuruldu. Form toplam 14 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan, öğrencilerin staj deneyimlerine yönelik yedi açık uçlu soru şu şekildedir:

- 1) Stajın ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2) Stajınızda zorlandığınız noktalar oldu mu?
- 3) 30 iş gününden oluşan yaz stajınızın süresi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4) Stajınız, okulunuz bittikten sonra ilgili sektörde çalışma fikrinizi nasıl etkiledi?
- 5) Staj ile ilgili önerileriniz nelerdir?
- 6) Gelecek yıllarda staj yapacak öğrencilere tavsiyeleriniz nelerdir?

Formda; cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, staj yapılan bölge gibi tanımlayıcı değişkenlere yönelik altı soru yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin stajdan genel memnuniyet düzeylerini 0 ile 10 arasında (0= hiç memnun değilim, 10=çok memnunum) tek bir soru ile değerlendirmeleri istenmektedir. Soruların uygulanabilirliği, ön çalışma ile araştırmaya dâhil edilme kriterlerini karşılayan iki öğrenci ile deneyimlendi. Bu öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmedi. Görüşmeler, katılımcıların ses kayıtlarının alınmasına yönelik çekincelerinden dolayı ses kayıt cihazı kullanılmadan, yazılı olarak kayıt altına alındı.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldı. Nitel araştırmalarda bulguların genellenmesi kaygısı güdülmemekte ve örneklem büyüklüğü çeşitlilik göstermektedir (Creswell & Creswell, 2017). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi sırasında veri doygunluğu (yeni verilerin mevcut bilgilere düşük düzeyde katkı sağlaması veya herhangi bir etki oluşturmaması) ve veri yeterliliği (elde edilen verilerin araştırma probleminin cevaplanmasına fayda sağlayacak düzeyde olması) etkenleri dikkate alındı (Pazarıcık vd., 2023).

Çalışma grubunu araştırmının yürütüldüğü tarih aralığında araştırmaya dâhil edilme kriterlerini karşılayan, bir devlet üniversitesinin sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu bünyesinde yer alan tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik programında öğrenim gören toplam 16 ön lisans öğrencisi oluşturdu. Veri çeşitliliğini sağlamak için katılımcıların staj yaptıkları kurumlar örneklem seçim sürecinde göz önünde bulunduruldu. Araştırmaya dâhil olma kriterleri; tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik programı öğrencisi olmak, 30 iş gününden oluşan yaz stajını son 12 ay içinde tamamlamış olmak ve 18 yaşından büyük olmak şeklinde belirlendi. Farklı program öğrencileri, yaz stajını başarılı şekilde tamamlayamayanlar ya da son 12 ay içerisinde tamamlamamış olanlar çalışma grubuna dahil edilmedi. Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri ve staj memnuniyet düzeyleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri incelendiğinde; yaş ortalamasının 20,18±0,98 (min-maks: 19,00-22,00), %75,0'inin kadın, %62,5'inin Anadolu lisesi mezunu olduğu görüldü. Katılımcıların %70,0'i Marmara (%37,5) ve Ege (%37,5) bölgelerinde stajlarını tamamlayan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaz stajından genel memnuniyet ortalaması 7,81±1,60 şeklindedir.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesi aşamasında MAXQDA 20 programından ve içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizine göre veriler kavramsallaştırılarak, kavramlara yönelik en uygun temaların oluşması ve bulguların elde edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler; önceki veri ile karşılaştırılarak, sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılarak açık kodlama, eksen kodlama, seçici kodlama, kategori azaltma, son olarak model önerisi geliştirme olarak dört süreç içerisinde incelendi. Bu kapsamda; görüşmeler sırasında toplanan veriler incelenerek, amaca uygun olarak açık kodlar oluşturuldu ve eksen kodlama sırasında ana kategoriler ve alt kodlar oluşturularak birbiriyle ilişkili veriler bir araya getirildi. Seçici kodlamada ise, ana kategorilerle alt kodlar uyumlu şekilde daraltılarak, bulgular yorumlanmış ve sonuçlar ifade edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmaya, Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (Karar no:2022/106) ve araştırmının yürütüldüğü kurum müdürlüğünden onay alındıktan sonra başlandı. Bu çalışma, Helsinki Deklarasyonu Prensipleri'ne uygun olarak yürütüldü. Her görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verildi ve yazılı onamları alındı. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, kaydedilen tüm verilerde katılımcıların gizliliği kodlar kullanılarak sağlandı.

Araştırma Sınırlılıkları

İlgili araştırmada görüşmelerin yaz stajını tamamlayan 16 öğrenci ile yapılması, bulguların genel öğrenci kitlesine yansıtılması konusunda sınırlılık oluşturabilir.

Tablo 1: Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri ve Staj Memnuniyet Düzeyleri

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Lise	Staj Yapılan Bölge	Memnuniyet Düzeyi
1	Erkek	22	Anadolu Lisesi	Doğu Anadolu Böl.	6
2	Erkek	20	Anadolu Lisesi	Akdeniz Böl.	7
3	Erkek	19	Anadolu Lisesi	Marmara Böl.	9
4	Kadın	21	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Marmara Böl.	5
5	Erkek	21	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Marmara Böl.	9
6	Kadın	20	Anadolu Lisesi	İç Anadolu Böl.	7
7	Kadın	19	Anadolu Lisesi	Marmara Böl.	9
8	Kadın	21	Anadolu Lisesi	Güneydoğu Anadolu Böl.	8
9	Kadın	19	Anadolu Lisesi	Ege Böl.	8
10	Kadın	20	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Ege Böl.	9
11	Kadın	20	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Ege Böl.	4
12	Kadın	20	Anadolu Lisesi	Ege Böl.	8
13	Kadın	19	Anadolu Lisesi	Marmara Böl.	9
14	Kadın	22	Anadolu Lisesi	Ege Böl.	9
15	Kadın	20	Anadolu Lisesi	Marmara Böl.	9
16	Kadın	20	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Ege Böl.	9

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik programı öğrencilerinin yaz staj deneyimlerine yönelik kodlar oluşturuldu. Kodlar arasındaki ilişkiden oluşan yapı içerisinde 5 kategoride (staj deneyimleri, stajın katkıları, staj süresi, yaşanan sorunlar, öneriler) olmak üzere 639 açık kod belirlendi. Kodların görselleştirilmesi aşamasında frekans (f) tablolarından, grafiklerinden, yoğunluk tablolarından ve kod haritalarından yararlanıldı.

Tablo 2’de kod matris tarayıcısı ile oluşturulan hangi kodların tüm belgelerde ne sıklıkla kullanıldığı gösteren öğrencilerin yaz stajı deneyimlerine yönelik kod yoğunluk tablosu verilmektedir.

Tablo 2’de yer alan öğrencilerin yaz stajı deneyimlerine ilişkin kod yoğunluk tablosu incelendiğinde, öğrencilerin olumlu deneyimlere yönelik ifadeler olumsuz deneyimlere oranla daha sık yer verdikleri görülmektedir. Olumlu deneyimler arasında en sıklıkla; iş ortamına adaptasyon, doğru meslek seçimi, hastane çalışanları ve yöneticiler, yeni bilgiler öğrenme ve ulaşım kolaylığı konuları yer almaktadır. Öğrencilerin staj konusundaki olumsuz deneyimleri arasında ise en sıklıkla; iletişim problemleri, ulaşım zorluğu, hastane yemekleri, oryantasyon eksikliği ve çalışma saatleri yer almaktadır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi yaz stajı uygulamasının katkılarına belirlemeye yönelik ifadelerle ilişkin kodlamalara göre mesleki özdeşleşme, iş ortamına adaptasyon ve bireysel gelişim olmak üzere 3 ana tema esas alınarak, alt faktörleri de kapsayan ilişki haritası oluşturuldu. Stajın bireysel gelişim açısından; iletişim, özgüven gelişimi, empati becerisi, bilgi ve beceri gelişimi ve sorumluluk sahibi olma gibi yönlerden katkı sağladığı görülmektedir. Stajın iş ortamına adaptasyon açısından; mesleği tanıma,

hastana ortamına tanıma, bilgisayar kullanımı ve teknoloji becerisi ve resmi yazışma teknikleri yönünden katkı sağladığı görülmektedir.

Staj süresi konusunda öğrencilerin %50,0’si staj süresini yeterli olarak değerlendirirken; %31,2’si staj süresini kısa, %18,8’i ise staj süresini uzun olarak değerlendirmiştir.

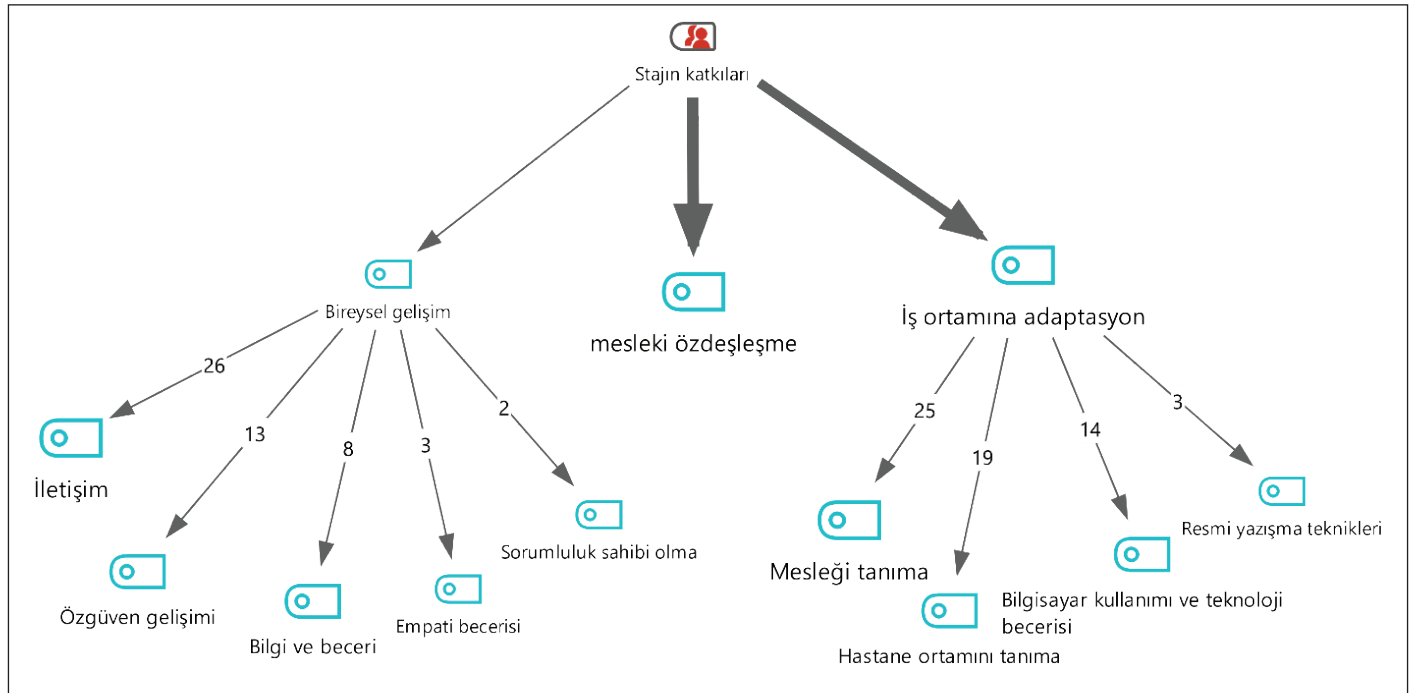
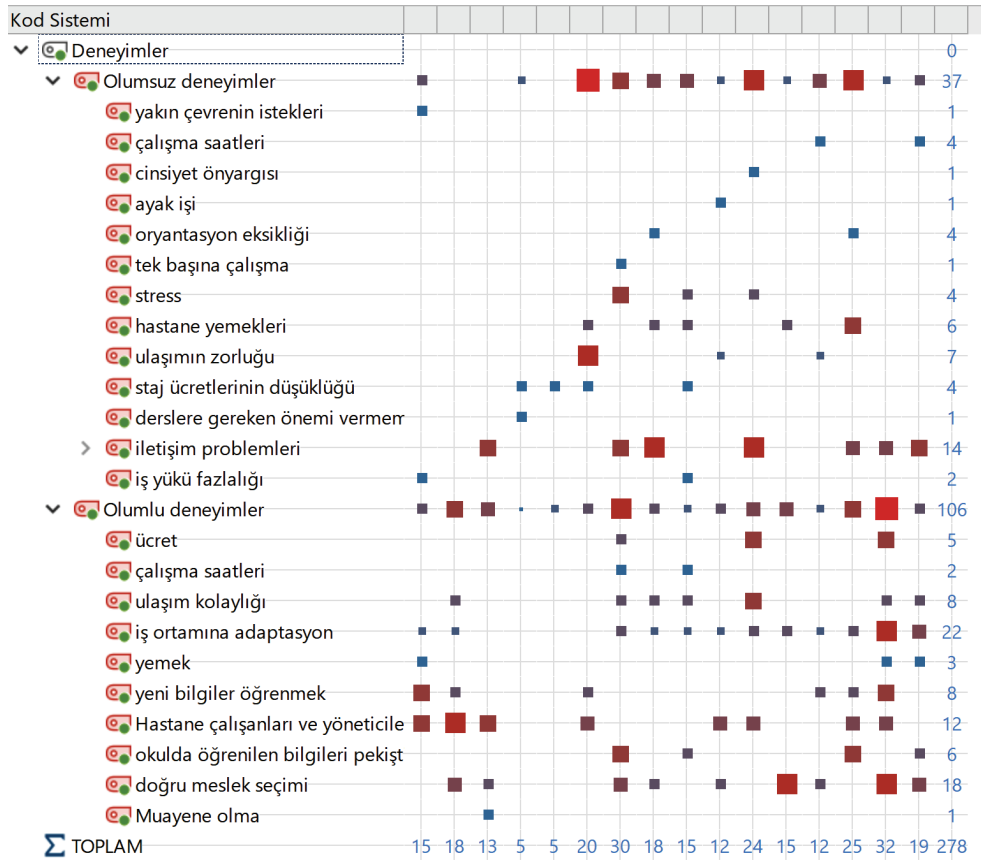
Şekil 2’de stajyer öğrencilerin staj sırasında karşılaştıkları sorunlara yönelik verdikleri cevapların yüzde dağılımı çubuk grafikte verilmiştir.

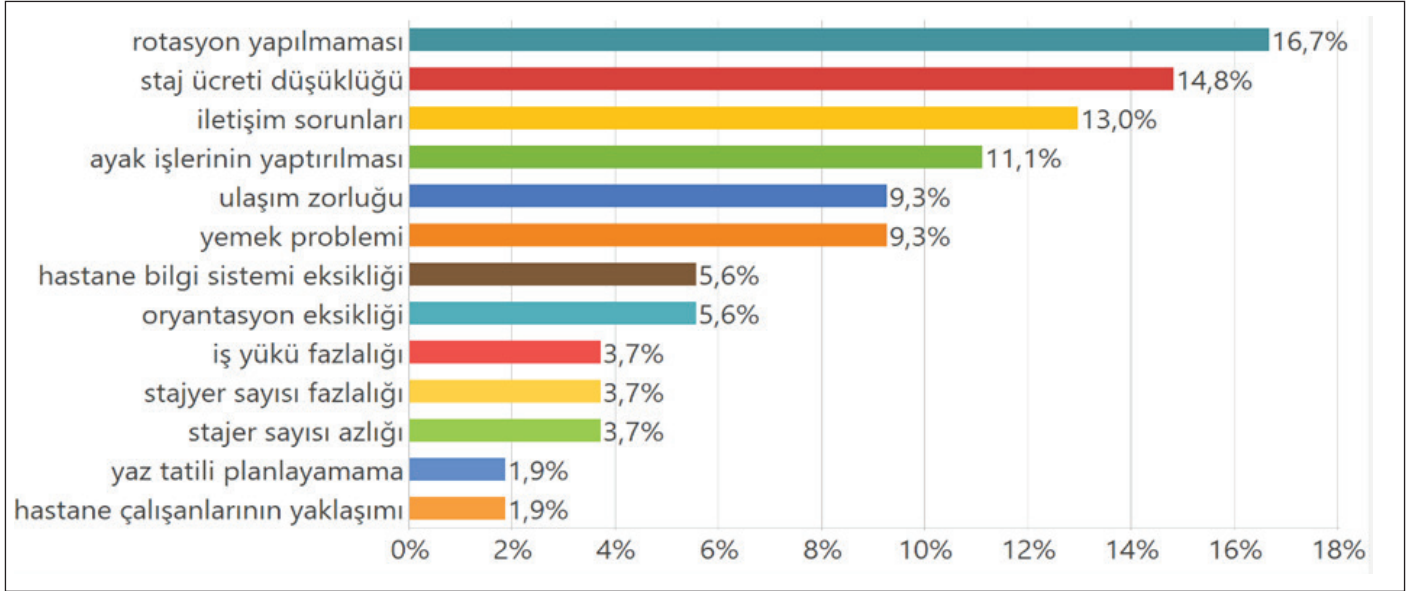
Şekil 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin staj süresince en sık sorun yaşadıkları konu %16,7 ile rotasyon yapılmaması olmaktadır. Bunu sırasıyla staj ücretlerinin düşüklüğü (%14,8), iletişim sorunları (%13,0), ayak işlerinin yaptırılması (%11,1), ulaşım zorluğu (%9,3), yemek problemi (%9,3), hastanelerde kullanılan bilgi sistemlerinin eksikliği (%5,6) ve oryantasyon eksikliğinin (%5,6) takip ettiği görülmektedir.

Şekil 3’de staj uygulamasına yönelik genel öneriler kapsamında ilişki haritası oluşturulmuştur. Buna göre rotasyon uygulanmalı, staj süresi artırılmalı, dersler güncellenmeli ve staj ücretleri artırılmalı gibi önerilerin en sıklıkla ifade edildiği görülmektedir.

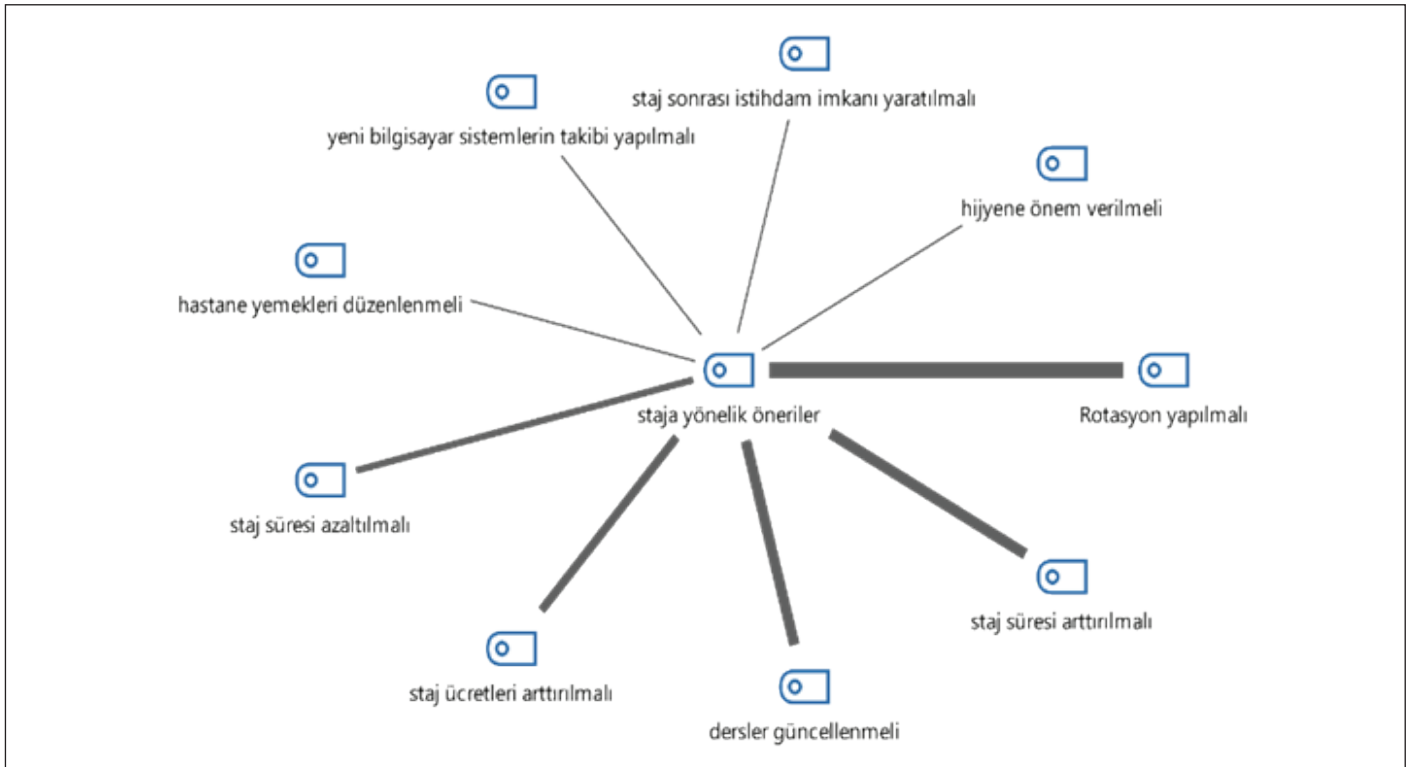
Yaz stajı uygulamasını tamamlayan öğrencilerin gelecek yılın stajyer adaylarına önerilerini kapsayan ilişki haritası oluşturulmuştur (Şekil 4).

Stajyer öğrencilerin gelecek yılın stajyer adaylarına yönelik bulunduğu önerilerde; iletişim becerilerini geliştirmeli, staja önem verilmeli, sakın kalabilmeli, okul derslerine önem vermeli, empati kurabilmeli, saygılı davranmalı, sosyal olmalı ve sorumluluk olarak görülmemeli ifadeleri sıklıkla yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Yaz Stajı Deneyimlerine İlişkin Kod Yoğunluk Tablosu**Şekil 1:** Stajın katkılarına ilişkin model önerisi.



Şekil 2: Stajyer öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin yüzde dağılımları.



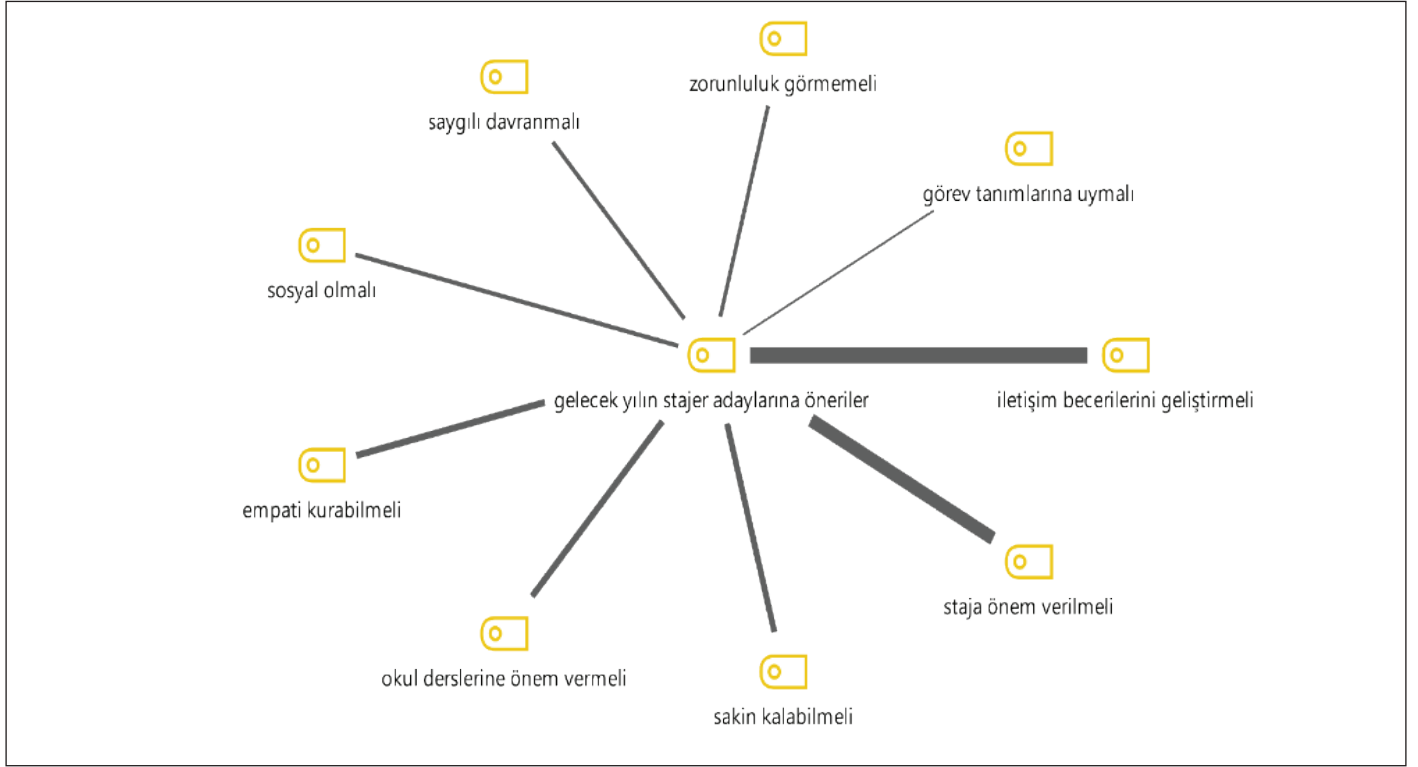
Şekil 3: Yaz stajı uygulamasını tamamlayan öğrencilerin staja yönelik önerileri.

TARTIŞMA

Staj uygulamaları mesleki eğitimin önemli bir parçasıdır. Bu konuda elde edilecek bulguların mesleki eğitimin ve kalite süreçlerinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinde ilgili karar alıcılara yol gösterici olacak olması motivasyonu araştırmanın planlanması sürecinde etkili oldu. Bu çalışmada, bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan tıbbi dokümantasyon ve sek-

reterlik programı öğrencilerinin yaz stajı uygulamalarındaki deneyimlerini ortaya koymak amaçlandı.

Tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik programı öğrencilerinin yaz stajı uygulamalarındaki deneyimleri incelendiğinde; yaz staj uygulamasından memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu görüldü. Yaz stajının öğrencilere katkıları (Şekil 1) ve öğrencilerin yaz stajı süreçlerindeki olumlu deneyimleri (Tablo 2) bu



Şekil 4: Yaz stajı uygulamasını tamamlayan öğrencilerin gelecek yılın stajyer adaylarına yönelik öneriler.

memnuniyet düzeyinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Hastane çalışanlarının ve yöneticilerin destekleyici tutumları en sıklıkla dile getirilen konular arasındadır. Literatürdeki benzer çalışma sonuçları da göstermektedir ki; çalışanlarının ve yöneticilerin stajyerlere karşı destekleyici tutumları stajyerlerin memnuniyetleri üzerinde olumlu yönde etkilemektedir (Qu vd., 2021; To ve Lung, 2020; Yorulmaz vd., 2020). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencileri örnekleminde yürütülen diğer araştırmalarda da memnuniyet düzeylerinin benzer şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Korkmaz vd. (2021)'nin araştırmasında öğrencilerin %83,9'u, Delibaş vd. (2019)'nin araştırmasında öğrencilerin %87,5'i yaz stajından memnun olduklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar yaz stajı uygulamasının çeşitli yönlerden katkısını olduğunu aktarmaktadır. Bireysel gelişim açısından yaz stajları öğrencilerin iletişim ve empati becerilerini geliştirmekte, özgüven kazanmalarını sağlamakta, bilgi ve beceri düzeylerini artırmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar; yaz stajı ile birlikte mesleki özdeşleşme düzeylerinin arttığını ve iş ortamına adaptasyon sağladıklarını, mesleği ve hastane ortamını tanıma, bilgisayar ve teknoloji becerilerini geliştirme ve resmi yazışma tekniklerini deneyimleme fırsatı bulduklarını ifade etmektedir. Çokluk vd. (2021)'nin çalışma bulguları staj eğitiminin öğrencilerin bilgi seviyesini artırdığını göstermektedir. Utami ve Raharjo (2020) ise stajların öğrencilerin işe hazır oluştuklarını artırdığını göstermektedir. Yaz stajlarının öğrencilerin meslekleriyle özdeşleşme imkânı vermesi hem meslekleriyle daha iyi tanıma fırsatı sağlamakta hem de meslekleriyle ilgili görev ve sorumlulukları hakkında teorik bilgilerini pekiştirmektedir. Benzer

şekilde Mankan (2015)'in mesleki önlisans programlarında staj eğitiminin önemi konusundaki çalışmasında, staj uygulamalarının mesleki gelişime katkısının olduğunu düşünen öğrenciler çoğunluktadır. Ayrıca, Çalışkan ve Akgöz (2005) öğrencilerin yaz stajında genel olarak yıl içinde karşılaşmadıkları uygulamaları deneyimleme fırsatı yakaladıklarını aktarmaktadır. Titrek vd. (2015)'de staj uygulamalarında bazı eksiklikler yaşanmasına rağmen staj uygulamalarının işlevsel bir uygulama olduğunu ve amacına hizmet ettiğini ifade etmektedir. Diğer yandan, öğrenciler de yaz staj uygulamasının kendilerine olan katkılarının bilincindedir ve yaz stajlarının gerekli bir uygulama olduğu fikrini paylaşmaktadır (Demirağ & Hintistan, 2019; Tuygar, 2016; Yorulmaz vd., 2020). Tuygar (2016)'ın çalışmasında, öğrencilerin yaz stajlarının kendilerini daha bilgili ve bilinçli hâle getirdiğine inandıkları ve edindikleri tecrübe, bilgi ve deneyimlerin çalışma hayatlarında işlerine yarayacağını düşündükleri aktarılmaktadır. Margaryan vd. (2020) çalışma bulguları stajlar sayesinde öğrencilerin çalışma hayatına daha kolay adapte olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmadaki katılımcıların tamamı 30 iş günü yaz stajı yapmıştır. Staj süresi konusunda katılımcıların yarısı 30 iş gününden oluşan stajın süresini yeterli olarak değerlendirmiştir. Staj süresinin yeterliliği konusunda sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencileri örneklemelerinde yürütülen diğer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. 30 iş gününden oluşan yaz stajının süresini yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin oranı Demirağ ve Hintistan (2019) 'nin araştırmasında %55,0, Aydemir (2016)' in araştırmasında %63,3 şeklindedir.

Katılımcılar yaz stajlarında yaşadıkları olumlu deneyimlerin yanı sıra çeşitli olumsuz deneyimler de aktarmıştır. İletişim problemleri en sık ifade edilen olumsuz deneyimler arasında yer almaktadır. Tıbbi sekreterler, hastalar ve yakınlarıyla en sık ve doğrudan iletişim kuran sağlık ekibi üyelerinden biridir. Genellikle sağlık hizmetlerine başvuran kişiler ve yakınları endişe, kaygı, gerginlik, korku, huzursuzluk, belirsizlik ve stres içerisindedirler ve sağlıklı bireylere nazaran daha hassas bir gruba oluşturmaktadırlar (Erdem vd., 2013). Sağlık çalışanlarının iletişim beceri ve tekniklerini geliştirmeleri önem taşımaktadır (Kaçan ve Değer, 2023). Kaya vd. (2017)'nin iletişimin öneminden bahsettiği çalışmalarında, katılımcı tıbbi sekreterlerin sağlıklı iletişim hakkında bilgi sahibi olduğu ve bunlara dikkat ettikleri fakat bazı şartlarda sağlıklı iletişim kurallarına uymakta zorlandıklarını belirtmektedirler. Diğer olumsuz deneyimler arasında ise; iş yükü fazlalığı, staj ücretlerinin düşüklüğü gibi konular yer almaktadır.

Katılımcılar yaz stajlarında yaşadıkları olumsuz deneyimlerin yanında çeşitli sorunlar ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle rotasyon yapılmaması, ücretlerin düşük olması, iletişim sorunları yaşamaları ve meslekleriyle ilişkili olmayan işlerin yaptırılması, öğrencilerin staj sırasında sıklıkla karşılaştıkları sorunları arasında yer almaktadır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler farklı birimlerdeki işleyişi de görebilmek ve iş süreçlerini öğrenmek amacıyla rotasyon yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Karaca vd. (2015)'nin büro yönetimi ve yönetici asistanlığı öğrencileri ile yürüttüğü araştırma sonucunda da öğrencilerin farklı beceriler kazanabilmeleri, bilgi ve deneyim sahibi olabilmeleri için rotasyon uygulamasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ücret konusunda, stajyerlere staj yaptığı kurum tarafından staj bitimine müteakip, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun 25 inci maddesindeki "... staj veya tamamlayıcı eğitim gören öğrencilere asgari ücretin net tutarının; yirmi ve üzerinde personel çalıştıran işyerlerinde yüzde otuzundan, yirmiden az personel çalıştıran işyerlerinde yüzde onbeşinden, ... aşağı ücret ödenemez." hükmü gereğince ücret ödenmektedir. Kanun hükmündeki düzenleme, stajyerlere ödenecek ücretin alt sınırını belirlemekte olup, üst sınıra ilişkin herhangi bir kısıtlama getirmemektedir.

Katılımcıların yaz staj uygulamalarını yaptığı 2022 yılı yaz döneminden sonra bu konuda iyileştirme yaşanmıştır. Öğrencilerin fırsat eşitliği çerçevesinde ve liyakat esaslarına uygun olarak kamu kurumları ve özel sektör kuruluşlarınca sunulan staj olanaklarından faydalanmasını sağlamak adına Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından Ulusal Staj Programı başlatılmıştır ve 18 Ekim 2022 tarihli e-insan tanıtım töreninde, kamu kurumlarının 2023 yılı Ulusal Staj Programı kapsamındaki öğrencilere asgari ücret kadar staj ücreti ödeyeceği açıklanmıştır (URL 2). Bu düzenleme ile staj ücretleri konusundaki memnuniyetin artacağı düşünülmektedir. Stajlarda meslekle ilgili olmayan işlerin yaptırılması hekimlik (Töret, 2021), hemşirelik (Dalcalı, 2021), ilk ve acil yardım (Demirağ & Hintistan, 2019) gibi farklı meslek gruplarının aday öğrencilerinin de ifade ettiği sorunlar arasında yer almaktadır. Bu işler arasında kimi zaman evrak doldurma, taşıma, spanç katlama, kimi zaman ise çay demleme, market alışverişi, temizlik gibi işler yer almaktadır.

Bu işlerin bir başka meslek grubunun sorumluluğu dahilinde bir iş mi olduğu yoksa kurumda işlerin yürütülmesi için birilerinin yapması gereken bazı işler arasında mı olduğu ayrımının yapılmasında yarar olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların yaz staj sürecine yönelik önerilerinin stajda karşılaştıkları sorunlar üzerine şekillendiği görülmektedir. Stajyer öğrenciler staj konusunda rotasyon yapılması, staj süresinin arttırılması, derslerin güncellenmesi ve staj ücretlerinin artırılması gibi öneriler de bulunmaktadır.

Yaz stajı uygulamasını deneyimleyen ve bu çalışmada katılımcı olarak yer alan öğrencilerin gelecek yılların stajyer adaylarına yönelik önerileri; özellikle iletişim becerilerini geliştirmeleri ve staj uygulamasına önem vermeleri gerektiği şeklinde olmuştur. Bu öneriler, gelecek yılların stajyerlerinin daha başarılı ve memnuniyet düzeyi yüksek bir staj deneyimi yaşamalarını destekleyebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik programı öğrencilerinin yaz stajı uygulamalarındaki deneyimleri incelendi. Öğrencilerin yaz stajından yüksek düzeyde memnun oldukları, bu sürecin bireysel gelişimlerine katkı sağladığı ve mesleki özdeşleşme düzeylerini artırdığı belirlenmiştir.

Yaz stajının öğrencilere sağladığı katkılar arasında iletişim ve empati becerilerini geliştirme, özgüven kazanma, bilgi ve beceri düzeyini artırma, mesleki özdeşleşme, iş ortamına adaptasyon, bilgisayar ve teknoloji becerilerini geliştirme, resmi yazışma tekniklerini deneyimleme gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Bu katkılar, öğrencilerin mesleki gelişimlerine önemli bir destek sağlamak ve staj sürecini olumlu bir deneyim hâline getirmektedir.

Yaz stajları öğrencilerin hem mesleklerini hem de iş hayatını ve çalışma koşullarını yakından tanımalarına çeşitli yönlerden katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, yaz stajı uygulamalarının öğrencilerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağladığı ancak süreçte bazı sorunların da yaşandığı ortaya konulmuştur. Bu bulgular, mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi ve staj süreçlerinin iyileştirilmesi için karar alıcılara rehberlik edebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre;

- Stajyer öğrencilerin farklı departmanlardaki iş süreçlerini tanımaları ve öğrendikleri teorik bilgileri pekiştirme fırsatı bulmaları amacıyla rotasyon uygulanması önerilebilir.
- Staj uygulaması başlamadan önce öğrencilere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli önerilebilir. Böylelikle öğrencilerin ilgili departmanlara uyum süreci kolaylaşacak ve motivasyonları artacaktır.
- Stajyer öğrencilerin ilgili kurumda uygun birime yerleştirilme konusunda daha çok personel eksikliği dikkate alındığı gözlenmektedir. Bu konuda öğrencilerin teorik bilgilerini

pekiştirebilecekleri ve uygulama yapabilecekleri ilgili birimlerde değerlendirilmesine özen gösterilmelidir.

- Stajyerlerin iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik kısa eğitimler veya rehberlik programları, stajyerlerin bu konuda daha hazırlıklı olmalarını sağlayabilir. Ders planlarında iletişimle ilgili derslerin ağırlıklarının artırılması bir diğer seçenek olabilir.
- Staj süresinin uzunluğu, öğrencilerin yeterli deneyim kazanmaları açısından kritik bir unsurdur. Bu nedenle staj süresi, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına göre gözden geçirilip gerektiğinde artırılabilir. Bu konuda gerektiğinde staj sürelerinin öğrenci bazında uzatılabilmesi konusunda kurumlarla iş birliği yapılması da bu sürecin daha verimli hâle gelmesine katkı sağlayabilir.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yürütülmesine olanak tanıyan Balıkesir Üniversitesi İvrindi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu yönetimine ve araştırmamızın veri toplama sürecinde katkıda bulunan ve samimi görüşlerini paylaşan tüm katılımcı öğrencilere içtenlikle teşekkür ederiz.

Finansal Destek: Herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Oluru: Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (Karar no:2022/106) onay alındı.

Yazar Katkı Beyanı: Vacide Ancın; tasarım, veri toplama, veri analizi, makale yazımı, makale yazım düzeltimi, istatistik analizi, denetleme. Mehmet Gülşen; tasarım, veri toplama, veri analizi, makale yazımı, makale yazım düzeltimi, istatistik analizi, denetleme.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkalk, M., & Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 133-140.
- Aydemir, D. H. (2016). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaz stajı uygulamasına bakışı: Sağlık hizmetleri örneği. *Türk Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 34-42.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çalışkan, T., & Akgöz, S. (2005). Sağlık yüksek okulu öğrencilerinin mesleki yaşama hazırlamada yıl içi ve yaz stajlarının katkısı. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 31(1), 9-13.
- Çokluk, E., Çokluk, S. T., Tuncer, F. B., Şekeroğlu, M. R., & Boz, M. (2021). Tıbbi biyokimya laboratuvarı yaz stajı öğrenim düzeyi değerlendirmesi: bir afilliye hastane örneği. *Sakarya Tıp Dergisi*, 11(1), 115-121.
- Dalcalı, B. K. (2021). Hemşirelik intörn öğrencilerinin hemşirelik sürecini uygulama sırasında yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Sağlık Akademisi Kastamonu*, 6(2), 92-106.
- Delibaş, L., Dürmüş, G., Ekren, A., Bilir, İ., & Çelikli, S. (2019). Öğrencilerin yaz stajından memnuniyetinin değerlendirilmesi: anestezi, diyaliz ve paramedik programı örnekleri. *Hastane Öncesi Dergisi*, 4(2), 55-65.

- Demirağ, H., & Hintistan, S. (2019). İlk ve acil yardım programı öğrencilerinin yaz stajı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 46-55.
- Erdem, R., Bektaş, M., & Erkal, P. (2013). Tıbbi sekreterlerin doktor-hasta iletişimine bakış açıları (Burdur Devlet Hastanesi Örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 193-205.
- Kaçan, H., & Değer, V. B. (Eds.). (2023). *Sağlıkta İletişim: Disiplinlerarası Çağdaş Bir Yaklaşım*. Akademisyen Kitabevi.
- Karaca, P. Ö., Çeliker, H., & Karaca, K. S. (2015). Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı öğrencilerinin staj eğitimi hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma. *Meslek Dergisi*, 94.
- Kaya, Ş. D., Yüceler, A., Uludağ, A., & Karadağ, Ş. (2017). Hasta ilişkilerinde tıbbi sekreterlerin duygusal emek ve iletişim becerilerinin nitel olarak değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 62-76.
- Korkmaz, Z., Balcı, Ö., Ay, S., Gündüz, T. (2021). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin dönem içi uygulamaları ve yaz stajı süreçlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*; 7(45): 1919-1927.
- Mankan, E. (2019). Mesleki Önlisans Programlarında Staj Eğitiminin Önemi: Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu Örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 10(10), 734-741.
- Margaryan, S., Saniter, N., Schumann, M., & Siedler, T. (2022). Do internships pay off? The effects of student internships on earnings. *Journal of Human Resources*, 57(4), 1242-1275.
- Pazarcık, Y., Kanten, P., & Benan, A. R. D. A. (2023). Zihinsel Kayıpların Öncülleri ve Ardılları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(1), 129-144.
- Qu, H., Leung, X. Y., Huang, S. S., & He, J. (2021). Factors affecting hotel interns' satisfaction with internship experience and career intention in China. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, 100311.
- Titrek, O., Hakkakul, M. A., & Varlı, S. (2015). Hemşirelik Bölümü Staj Uygulamalarının Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci ve Rehber Hemşirelerin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 264-280.
- To, W. M. & Lung, J. W. (2020). Factors influencing internship satisfaction among Chinese students. *Education+ Training*, 62(5), 543-558.
- Töret, A. B. (2021). Hekimlik mesleğine ilk geçiş ritisi: Beyaz önlük giyme. *Folklor/Edebiyat*, 27(108), 993-1012.
- Tuygar, Ş. F. (2016). Paramedik programı öğrencilerinin yaz stajı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 92-100.
- Utami, I. T., & Raharjo, D. H. (2020). The effect of competence and experience of students internship on the readiness of work. *Wacana Journal of Social and Humanity Studies*, 23(4), 215-221.
- Tunç, Y. & Dal, M. (2018). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaz stajı hakkındaki görüş ve önerileri: İğdir Üniversitesi örneği. *Researcher*, 6(3), 377-403.
- URL 1: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/06/20210617-2.htm>
- URL 2: <https://kariyerkapisi.cbiko.gov.tr/ulusalstajprogrami>
- Yükseköğretimde uygulamalı eğitimler çerçeve yönetmeliği (2021).
- Yorulmaz, R., Yıldırım Gürkan, D. & Dülger, H. (2020). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaz stajına ilişkin görüşlerinin staj öncesi ve sonrası karşılaştırılması. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2168-2177.

Pandemi Sonrası Yeni Normale Geçişte Yükseköğretim: Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri

Higher Education in the Transition to the New Normal After the Pandemic: Opinions of Medical Faculty Students

Sibel ÖZTÜRK DEMİR, A. Faruk LEVENT

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, tıp fakültesi öğrencilerinin acil uzaktan öğretim ve yükseköğretimde yeni normale geçiş süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülen araştırmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 20 tıp fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze toplanmıştır. Nitel veriler, betimsel ve içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin yeni normale geçiş sürecinde adaptasyon ve konsantrasyon, zaman yönetimi, acil uzaktan öğretim sürecindeki öğrenilen bilgileri hatırlama ile sosyalleşme konularında sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre, acil uzaktan öğretimden yeni normale geçiş sürecine çok hızlı geçiş yapıldığı ve bu süreçte öğrencilere psikolojik destek sağlanmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcılar, acil uzaktan öğretim sürecinin gelecekte mesleki anlamda ortaya çıkarabileceği olası sorunları; mezunların işe başladıklarında mesleki yetersizlik yaşama, bilgi birikimine güvenmeme ve motivasyon düşüklüğü olarak sıralamıştır.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Acil uzaktan öğretim, Pandemi sonrası, Yeni normal

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the opinions of medical faculty students regarding emergency remote teaching and the transition to the new normal in higher education. This research, conducted using the phenomenological design within qualitative research methods, involved 20 medical faculty students enrolled in the 2nd and 3rd years during the fall semester of the 2023-2024 academic year. The data were collected face-to-face utilizing a semi-structured interview form prepared by the researchers. The qualitative data were subjected to descriptive and content analysis. In the research, it was concluded that the students faced challenges related to adaptation and concentration, time management, recalling the information learned during the emergency remote teaching process, and socialization during the transition to the new normal. According to students' opinions, it was determined that there was a sudden transition from emergency remote teaching to the new normal and that psychological support was not provided to the students during this process. Furthermore, the participants listed the potential issues that the emergency remote teaching process may pose in the future in a professional context as follows: experiencing professional inadequacy upon entering the workforce, a lack of confidence in their knowledge, and decreased motivation.

Keywords: Higher education, Emergency remote teaching, Post-pandemic, New normal

Öztürk Demir S., & Levent A.F., (2024). Pandemi sonrası yeni normale geçişte yükseköğretim: Tıp fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 437-446. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1460754>

Sibel ÖZTÜRK DEMİR (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8820-8281

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

Marmara University, Department of Educational Sciences, Istanbul, Türkiye

sibel.ozturkdemir@outlook.com

A. Faruk LEVENT

ORCID ID: 0000-0003-3429-6666

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

Marmara University, Department of Educational Sciences, Istanbul, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 28.03.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 15.12.2024



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

GİRİŞ

Yeni tip koronavirüs (Covid-19), 2019'un sonlarında ortaya çıktığından bu yana, küresel çapta büyük zorluklara neden olmuştur (Levent ve Aktaş, 2023). Ekonomi, toplum, siyaset ve kültür eğitimi gibi çeşitli alanlarda ciddi sorunlar ortaya çıkarken, birçok ülkede eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmek durumunda kalmış ve öğretim faaliyetlerinin devamlılığını sağlayabilmek için dersler çevrim içi öğrenme ortamına taşınmıştır (Chau ve Hieu, 2023). Dolayısıyla, tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgınıyla birlikte acil uzaktan öğretim sürecine geçilmiştir (Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Hodges, Moore, Locke, Trust ve Bond, 2020). Acil durum veya kriz sırasında hızlı bir şekilde "geçici olarak" alternatif bir öğretim faaliyetine geçildiğinden, bu süreç "acil uzaktan öğretim" ya da "acil durum uzaktan öğretim" olarak adlandırılmıştır (Hodges vd., 2020). Acil uzaktan öğretimin; çevrimiçi ve/veya çevrimdışı tüm kaynakları kullanarak kriz döneminde hayatta kalabilmek (Bozkurt vd., 2020) ve durumu kurtarabilmek ile ilgili olduğu ifade edilmiştir (Bıyıklı ve Özgür, 2021).

16 Mart 2020'de, Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarında üç hafta süreyle eğitim ve öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2020a). 23 Mart 2020 tarihinde ise derslerin uzaktan yürütülmesi kararına varılarak (YÖK, 2020b), acil uzaktan öğretim sürecine geçilmiştir. Covid-19, dünya genelinde tıp fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu için geleneksel tıp eğitimi sürecini sekteye uğratmıştır (Brown vd., 2021). Benzer şekilde, Türkiye genelinde de kriz dönemlerinde özgü bir planlama olmaması ve standart bir yaklaşımın belirlenmemesi acil uzaktan öğretim sürecinde tıp eğitiminin farklı yöntemlerle uygulanmasına sebebiyet vermiştir (Arıkan, Koç ve Altınışık-Ergür, 2022, s. 118). Tıp eğitiminde karşılaşılan en mühim sorunlar laboratuvarlarda ve hasta başında gerçekleşen klinik pratik uygulamaların gerçekleştirilememesinden kaynaklanmıştır (Öztürk, Ünver-Doğan, Ak, Fazlıoğulları ve Göktaş, 2021).

"Yeni normal" terimi, pandeminin küresel toplumun hızlı bir şekilde uyum sağlamasını gerektiren köklü değişikliklere yol açtığını ifade etmektedir (Lucero-Prisno vd., 2023). Bu olgu, öğrencilerin de ivedilikle uyum sağlaması gereken değişikliklere maruz kaldığı yönünde değerlendirilmektedir. Acil uzaktan öğretim sonrası yeni normale geçiş sürecinin tıp fakültesi öğrencileri için nasıl geçtiği önemli bir araştırma konusudur (AlMunifi ve Alfawzan, 2023). Öğrenciler özellikle acil uzaktan öğretim sürecinden yeni normale geçişte hangi sorunlarla karşılaşmıştır? "Covid-19 kuşağının" daha düşük becerilere sahip olabileceği ve bu kuşağın daha düşük nitelikte bir iş gücüne yol açabileceği ifade edilmektedir (Mortimer-Lee ve Pabst, 2022). O halde tıp fakültesi öğrencilerinin deneyimlediği sorunlar, gelecekte mesleki yaşamlarını nasıl etkileyecektir?

19 Kasım 2023 tarihinden bu yana, koronavirüs sebebiyle küresel çapta 772 milyondan fazla onaylanmış vaka ile 6 milyondan fazla ölüm bildirilmiştir (World Health Organization [WHO], 2023). Verilerden salgın sürecinin tam olarak sona ermediği anlaşılabilmektedir. Bu kontekste, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yeni normalde yürütüldüğü ifade edilebilir. Bununla birlikte, yeni varyantların ortaya çıkma potansiyeli ya da herhangi

bir doğal afetin cereyan etmesi ihtimali acil uzaktan öğretime geçişi yeniden gündeme getirebilir. Bu bağlamda hem acil uzaktan öğretim hem de yeni normale geçiş süreçlerinde yaşanan sorunların tekrar yaşanmaması için araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında acil uzaktan öğretim sürecinde tıp fakültesi öğrencileri üzerine çalışmalar olmasına rağmen (Bıçakçı-Ay ve Çap, 2022; Brown vd., 2021; Maldonado ve Maldonado, 2020; Metakides vd., 2023), acil uzaktan öğretim sürecinden yeni normale geçişte tıp fakültesi öğrencileriyle yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, acil uzaktan öğretim ile özellikle yeni normale geçişteki sorunların tespit edilerek bu süreçlerdeki eksiklikleri anlayabilmek açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri; öğretim ve öğrenme süreci, öğretim içeriği, yöntemi ve değerlendirme gibi konularda iyileştirmeler yapılmasına olanak sağlayabilir. Bu çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin acil uzaktan öğretim ve yükseköğretimde yeni normale geçiş süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Bu desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, bir olgu olarak, acil uzaktan öğretim ile yeni normale geçiş süreçlerinde yaşanan sorunlara derinlemesine odaklanılmıştır ve bu konuda tıp fakültesi öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt örneklemedeki temel amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların gözden geçirilmesi ve incelenmesi (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021) olduğundan, çalışmanın katılımcılarını bir vakıf ile bir devlet üniversitesinin 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören ve ölçüt olarak acil uzaktan öğretim sürecini deneyimlemiş 12'si kadın 8'i erkek olmak üzere toplam 20 gönüllü tıp fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Tıp fakültesi öğrencilerinin %55'ini (n=11) 2. sınıf, %45'ini (n=9) ise 3. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu ve yaş aralıklarının çoğunlukla "19-24 yaş arası" olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılacak görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada, görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusuna ilişkin kaynaklar incelenerek uzman görüşüne başvurulmuş ve iki gönüllü tıp fakültesi öğrencileri ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında görüşme formuna son hâli verilmiştir. Uygulama sırasında katılımcılara çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilerek "Gönüllü Onam Formu" imzalatılmıştır. Araştırma kapsamındaki görüşmeler 2023-2024 akademik yılı güz döneminde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Bu çalışmada İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Rektörlüğü Etiği Kurulu'na başvuru yapılmıştır. 2024/01 no'lu etik kurul toplantısında 04.01.2024 tarihli "Olumlu" Karar Belgesi alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veriler hem betimsel hem de içerik analizi tekniklerine başvurularak çözümlenmiştir. Betimsel analiz araştırmanın kavramsal çerçevesinin önceden belirlendiği araştırmalarda tercih edilirken, içerik analizi önceden belirgin olmayan temaların oluşturulduğu araştırmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243). Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin acil uzaktan öğretim ile yeni normale geçiş süreçleri hakkındaki sorulara verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve çeşitli temalar ile kodlar oluşturularak bulgular yorumlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken bazı sorulardaki temaların kavramsal çerçevesi önceden oluşturulduğundan betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin geçerliliği kapsamında meslektaş teyidi önem arz ettiğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 281), bu çalışmada Eğitim Bilimleri alanlarında uzman bir kişinin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, nitel araştırmalarda veri doygunluğunun sağlanması, araştırmanın geçerliliği açısından önem teşkil etmektedir (Merriam, 2023). Bu nedenle, bu çalışmada veriler belirli bir doygunluğa ulaşana kadar toplanmaya devam edilmiştir. Verilerin güvenirliliği kapsamında ise bir araştırmacı ve bir uzman tarafından kodlamalar yapılarak "uyuşum yüzdesi" hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Uyuşum yüzdeleri 1. soruda %89; 2. soruda %91; 3. soruda %85; 4. soruda %92; 5. soruda %89 ve son olarak 6. soruda %84 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın hem geçerli hem de güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda sekiz kategori ortaya çıkmıştır.

Acil Uzaktan Öğretim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Katılımcı öğrencilerin acil uzaktan öğretim sürecine ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin görüşleri acil uzaktan öğretim sürecinin avantajları ve dezavantajları olmak üzere iki kod altında toplanmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre, bu sürecin avantajları arasında ulaşım sorunu olmaması, zamanı daha etkin yönetebilme, derslere kayıttan ulaşabilme, öğrenme sürecinin daha verimli olması, derse devam zorunluluğunun olmaması ve yaşam kalitesinin artması yer almıştır. Bir öğrenci ise acil uzaktan öğretim sürecinin avantajı olmadığını yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılar ulaşım kolaylığı hakkındaki görüşlerini "Yol yorgunluğu olmuyor" (Ö6) ve "Yol ve trafik gibi sıkıntılar çekmedik" (Ö20) şeklinde bildirmişlerdir. Zaman yönetimi hakkındaki görüşlerini ise "Zaman olarak ayarlanmanın bize ait olması" (Ö4) ve "Uzaktan olduğu için zaman kazandırması" (Ö18) şeklinde ifade etmişlerdir. Acil uzaktan öğretim sürecinin avantajları arasında yer alan derslere kayıttan ulaşma ile ilgili katılımcılardan Ö3 "Ders kayıtları sayesinde kaçırduğumuz ders sayısı azaldı" diyerek görüşünü ifade ederken, Ö14 "Sonradan dersi açıp izleyebilmek bir avantajdı" diyerek bu görüşü desteklemiştir. Öğrenme sürecinin verimli olması ile ilgili katılımcılardan Ö1 "En başarılı geçirdiğim dönemlerden biri olduğunu söyleyebilirim. Herhangi bir zaman kaybı yaşamadan eğitimimde düzenli tekrar ve düzenli ders çalışma rutininin getirdiği başarı bu benim için. Yani win-win bir zaman dilimiydi benim için" diyerek görüşünü beyan etmiştir. Yaşam kalitesinin artması ile ilgili olarak katılımcılardan Ö2 "Ders dışı etkinliklere zaman ayırabilmek" diyerek görüşünü bildirmiştir.

Tablo 1: Acil Uzaktan Öğretim Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcı
1. Acil uzaktan öğretim sürecinin avantajları	
Zamanı yönetebilme	"Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20"
Ulaşım sorunu olmaması	"Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö19, Ö20"
Dersleri sonradan izleyebilme	"Ö3, Ö4, Ö5, Ö14"
Öğrenme sürecinin verimli olması	"Ö1, Ö6, Ö9, Ö16"
Yaşam kalitesinin artması	"Ö2, Ö12"
Derse devam zorunluluğunun olmaması	"Ö7, Ö8"
Avantajı yok	"Ö15"
2. Acil uzaktan öğretim sürecinin dezavantajları	
Öğrenme sürecinin verimli olmaması	"Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö18"
Derslerin ciddiye alınmaması ve katılımın az olması	"Ö12, Ö14, Ö18, Ö19"
Yaşamın monotonlaşması	"Ö1, Ö11"
Otokontrol sağlanamaması	"Ö7"
Yok denecek kadar az	"Ö16"

Öğrencilerin görüşlerine göre acil uzaktan öğretim sürecinin dezavantajları arasında öğrenme sürecinin verimli olmaması, yaşamının monotonlaşması, derslerin ciddiye alınamaması ve düşük katılım ile otokontrol sağlanamaması yer almıştır. Bir öğrenci ise acil uzaktan öğretim sürecinin dezavantajının neredeyse olmadığı görüşünü bildirmiştir. Katılımcılar öğrenme sürecinin verimli olmaması hakkındaki görüşlerini “Bence çok verimsiz bir dönemdi” (Ö7) ve “Yüz yüze olmadığı için verimsiz geçti” (Ö13) diyerek bildirmişlerdir. Yaşamın monotonlaşması ile ilgili Ö1 “Aynı oda, aynı ev, aynı hayat ve aynı düzenler bazen sıkıcı olabiliyordu” ve Ö11 “Öğrencinin işsiz bir birey gibi hissetmesi” diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Acil uzaktan öğretimin bir diğer dezavantajı arası yer alan otokontrol sağlanamaması hakkında Ö7 “Dersleri ne kadar takip etmeye çalışsam da yeterli disiplini sağlayamadığımı düşünüyorum” şeklinde görüşünü beyan etmiştir.

Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Katılımcı öğrencilerin acil uzaktan öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcı
Ders takibinde zorlanma ve öğrenme güçlüğü yaşama	“Ö2, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20”
İnternet bağlantısı sorunları	“Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20”
Pratik uygulamaların yapılamaması	“Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö20”
Ruhsal olarak çöküş yaşanması ve güvensiz hissetme	“Ö7, Ö11, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20”
Elektrik kesintileri	“Ö1, Ö19”
İletişim ve etkileşim sorunları	“Ö8, Ö20”
Ev ortamının kalabalık olması	“Ö10”
Öğretim elemanlarının sisteme hâkim olmaması	“Ö17”

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin görüşlerine göre, acil uzaktan öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında ders takibinde zorlanma ve öğrenme güçlüğü yaşama, internet bağlantısı sorunları, pratik uygulamaların yapılamaması, ruhsal olarak çöküş yaşanması ve güvensiz hissetme, elektrik kesintileri, iletişim ve etkileşim sorunlarının yaşanması, aile ortamının kalabalık olması ve öğretim elemanlarının sisteme hâkim olmaması yer almıştır. Katılımcılardan Ö7 “Ders takibinde zorlandım”, Ö9 “Derslerin online olması anlamamızı zorlaştırıyor” ve Ö14 “Evde oturduğumuz yerden derse odaklanamadık” diyerek ders takibinde zorlandıklarını ve öğrenme güçlüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı bu süreçte internet bağlantısı sorunları yaşadıklarını beyan etmişlerdir. Bununla

birlikte, katılımcıların neredeyse yarısı, bu süreçte pratik uygulamaların yapılamadığını ifade etmiştir. Bu konuda Ö6 “Pratik derslerimiz olmadı ve tıp fakültesinde pratik ders teorik dersten daha önemlidir” ve Ö10 “En büyük sorun derslerde laboratuvar çalışmalarının ve maket üzerinde görmeyen oldukça eksik kalmasıydı” diyerek uygulama derslerinin önemini vurgulamıştır.

Acil Uzaktan Öğretim Sürecinin Mesleki Gelişime Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Katılımcı öğrencilerin acil uzaktan öğretim sürecinin mesleki gelişime etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3: Acil Uzaktan Öğretim Sürecinin Mesleki Gelişime Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcı
Mesleki yetersizlik yaşama	“Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20”
Bilgi birikimine güveneme	“Ö7, Ö12”
Öğrenme güçlüğü yaşama	“Ö10”
Mesleki anlamda ciddi sorunlar oluşabilir	“Ö15”
Sorun oluşmaz	“Ö11, Ö14, Ö16”

Tablo 3’te görüldüğü üzere, katılımcılar acil uzaktan öğretim sürecinin gelecekte mesleki anlamda ortaya çıkarabileceği sorunlar konusunda en fazla mesleki yetersizlik yaşama ve bilgi birikimine güveneme kodlarını belirtmiştir. Düşük becerilere sahip olma/mesleki yetersizlik yaşama ile ilgili olarak katılımcılardan Ö1 “Laboratuvar derslerini yapamadığımız için ekipman kullanma becerimizin gelişmedi, bu durum bazı sorunlar oluşturabilir” diyerek görüşünü bildirmiştir. Ö2 “Özellikle tıp dersleri için pratik dersler önemli ve biz bunlara erişemedik” diyerek görüşünü aktarmıştır. Ö6 “... tıp fakültesi öğrencileri gibi ilerinin doktorlarının işlerini dört dörtlük yapmasını zorlaştırdığını düşünüyorum” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Ö8 “Gelecekte klinikte yetersizlik ortaya çıkabilir”, Ö9 “Tıp gibi uygulamalı bir bölümü uzaktan görmek hekimliğe ilk başlanıldığında zorluk yaşatabilir”, Ö17 “Temel pratiklerde tecrübe eksikliği göze çarparabilir. Bire bir hastalarla iletişime geçebileceğimiz zamanlarda, ilk dönemlerde yetersiz tecrübeden dolayı sorun yaratabilir”, Ö18 “Temel bilgilerde eksiklik TUS’taki başarıyı dolayısıyla uzman hekimlerin yeterli yetkinlikte olmamasına sebep olabilir” ve Ö20 “Yeterince pratik yapmayan ve anatomi dahil soyut şeyleri somut olarak göremememizin sonucu bazı derslerde eksik kalmamıza yol açtı, bu sorunlar bizim iyi hekim olmak için daha fazla çabalamamız gerektiği anlamına geliyor” diyerek görüşlerini beyan etmişlerdir.

Yeni Normale Geçiş Sürecindeki Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Katılımcı öğrencilerin yeni normale geçiş sürecindeki sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4’te görüldüğü üzere, katılımcılar yeni normale geçiş sürecinde en fazla adaptasyon ve konsantrasyon sorunları ile

Tablo 4: Yeni Normale Geçiş Sürecindeki Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcı
Adaptasyon ve konsantrasyon sorunları	"Ö1, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20"
Geçişin yorucu olması	"Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17"
Sorun yaşamadım	"Ö5, Ö6, Ö11"
Zaman yönetimi sorunları	"Ö4, Ö16"
Geçişin sert olması	"Ö8"
Öğrenilenleri hatırlamada yaşanan zorluklar	"Ö10"
Sosyalleşmenin zor olması	"Ö18"
Sorunlarla başa çıkamıyorum	"Ö8"

zaman yönetimi sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrenciler bu sürecin yorucu olduğunu, geçişin sert olduğunu ve acil uzaktan öğretim sürecindeki öğrendikleri bilgileri hatırlayamadıklarını ve sosyalleşme zorluğu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, bir katılımcı, sorun yaşamadığını beyan etmiştir. Katılımcılardan Ö7 "Adapte olmakta bir süre zorlandım, uzun süre odaklanamadım" ve Ö13 "Okula ve derslere tekrar adapte olmakta zorlandım" şeklinde görüş bildirerek acil uzaktan öğretim sürecinden yeni normale geçişte adaptasyon ve konsantrasyon sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö16 "Her gün okula geliyor olmak enerjimi fazlasıyla tüketiyor" ve Ö17 "Vücudumuzun yoğun koşuşturmacalara adapte olup enerji barındırabilmesi biraz zaman aldı" diyerek bu sürecin yorucu olduğunu ifade ederken, katılımcılardan Ö8 "Bence geçiş sert oldu" diyerek yeni normale sert bir geçiş yapıldığını aktarmıştır.

Yeni Normale Geçişte Yaşanan Sorunlarla Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Katılımcı öğrencilerin yeni normale geçişte yaşanan sorunlarla başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Yeni Normale Geçişte Yaşanan Sorunlarla Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcı
Öğrenmeye güdülenmek	"Ö14, Ö19, Ö20"
Fedakârlık yapmak	"Ö4, Ö5"
Ders planı hazırlamak	"Ö7, Ö9"
Zamanla alışmak	"Ö17, Ö18"
Romantize etmek	"Ö1"
Zorunluluk hissetmek	"Ö12"
Üniversite içinde ders çalışmak	"Ö16"
Sorunlarla başa çıkamıyorum	"Ö8"

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcılar yeni normale geçiş sürecinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma stratejilerini;

fedakârlık yapmak, ders planı hazırlamak, romantize etmek, zorunda hissetmek, öğrenmeye güdülenmek, üniversitede ders çalışmak ve zamanla alışmak olarak aktarmışlardır. Katılımcılardan bir tanesi ise sorunlarla başa çıkamadığını beyan etmiştir. Fedakârlık yapmak ile ilgili olarak katılımcılardan Ö4 "Sosyal aktivitelerin bir kısmından fedakârlık yaparak sorunu çözmeye çalışıyorum" diyerek görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Ö5 "Belli bir programa göre hareket ediyorum. Bazı sosyal aktivitelerin yerini ders çalışmaya bırakıyorum" şeklinde görüşünü beyan etmiştir. Ders planı hazırlamak ile ilgili olarak katılımcılardan Ö9 "Kendime daha verimli çalışabilecek çalışma planları ile bu süreci iyi yönetebildiğimi düşünüyorum" şeklinde görüşünü bildirmiştir. Katılımcılardan Ö1 yeni normale geçiş sürecinde sorunlarla başa çıkmak için "romantize etmek" stratejisini kullandığı beyan etmiştir. Katılımcılardan Ö14 "Dersler yüz yüze olunca daha iyi anlıyorum. Bu motivasyonla başa çıkıyorum", Ö19 "Bu sorunlarla başa çıkmak için kendi çalışma alanımı devamlı olarak değiştirdim sürekli farklı bir alanda ders çalıştım ..." ve Ö20 "Odaklanmamı ve motivasyonumu artıracak hedefler koyuyorum. Arkadaşlarımla birlikte çalışarak çalışma isteğimi ve odağımı arttırmaya çalışıyorum" diyerek bir strateji olarak kendi kendilerini öğrenmeye güdülediklerini dile getirmiştir.

Yeni Normale Geçişin Ortaya Çıkardığı Durumlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Katılımcı öğrencilerin yeni normale geçişin ortaya çıkardığı durumlara ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6: Yeni Normale Geçişin Ortaya Çıkardığı Durumlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcı
Sistemde aksaklıklar yaşanması	"Ö12, Ö14, Ö15"
Teknolojinin daha etkin kullanılması	"Ö17, Ö18, Ö19"
Uygulama derslerinin çevrim içi olması	"Ö4, Ö5"
Materyallerin öğretim sürecine katkı sağlaması	"Ö4, Ö5"
Sosyallik açısından değişiklikler olması	"Ö7, Ö10"
Herhangi bir sorunda çevrim içi öğretime geçilmesi	"Ö11, Ö20"
Yaşam dengesinin bozulması	"Ö1"
Uygulama eksikliğinin fark edilmesi	"Ö3"
Yüz yüze eğitime geçişin zor olması	"Ö6"
Hızlandırılmış bir programa geçilmesi	"Ö9"
Sınıf tekrarı yapılması	"Ö9"
Ders içeriklerinin daha iyi anlaşılması	"Ö13"
Yüz yüze eğitimin değerinin anlaşılması	"Ö17"
Çevrim içi toplantıların daha sık yapılması	"Ö18"

Tablo 6'da görüldüğü üzere, katılımcılar yeni normale geçişin ortaya çıkardığı durumlara ilişkin; sistemde aksaklıklar yaşanması, yaşam dengesinin bozulması, uygulama derslerinin çevrim içi olması, kullanılan çeşitli ders materyallerinin öğretim

sürecine katkı sağlaması, uygulama eksikliğinin fark edilmesi, yüz yüze eğitime geçişin zor olması, hızlandırılmış bir programa geçilmesi, sınıf tekrarı yapılması, sosyallik açısından değişiklikler olması, herhangi bir sorunda yeniden çevrim içi öğretime geçilmesi, ders içeriklerinin daha iyi anlaşılması, yüz yüze eğitimin değerinin anlaşılması, teknolojinin daha etkin olarak kullanılması ve çevrim içi toplantıların daha sık yapılması olarak bildirmişlerdir. Katılımcılardan Ö3 “Pratik eksikliği oluşturduğunu fark ettim” diyerek yeni normale geçişte uygulama eksikliğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan Ö4 “... online eğitimi tattıktan sonra örgün eğitime geçmek zor oldu” diyerek bir değişim olarak yüz yüze eğitime geçişin zor olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö9 “Daha sıkışık bir programla eksikler telafi edilmeye çalışıldı. ... Bu duruma uyum sağlayamayan çoğu arkadaşım şu an sınıf tekrarı yapıyor” diyerek hem hızlandırılmış bir programa geçildiğini hem de bu değişime adapte olamayan öğrencilerin sınıf tekrarı yapmak zorunda kaldıklarını dile getirmiştir. Öte yandan, yeni normale geçişte ders materyallerinin öğretim sürecine katkı sağlaması ile ilgili olarak katılımcılardan Ö4 “Uygulama derslerimizi online haliyle bir nebze yapabilmek için 3 boyutlu online görsel ve video materyalleri ekledik. ... Ayrıca yeni siteler ve uygulamalar bu konuyu pekiştirmeyi öğrendik” diyerek görüş bildirmiştir. Yüz yüze eğitimin değerinin anlaşılması ile ilgili olarak katılımcılardan Ö17 “Yüz yüze eğitimin değerini de kavramış olduk” diyerek görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Ö18 “Online toplantıların daha sık yapılması günlük hayatı ciddi manada kolaylaştırdığı düşüncesindeyim. Bu teknoloji yeni bir teknoloji değil fakat ... çok etkili ...” diyerek yeni normale geçişte çevrim içi toplantıların daha sık yapıldığını ve bu sürece olumlu yönde katkı sağladığını beyan etmiştir.

Yeni Normale Geçişte Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Katılımcı öğrencilerin yeni normale geçişte yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7: Yeni Normale Geçişte Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcı
Teorik dersler online yürütülmeliydi	“Ö3, Ö4, Ö5, Ö8”
Öğretim süreci ve içeriği zamanla şekillendirilmeliydi	“Ö2, Ö7, Ö9, Ö18”
Yeni normale kademeli bir geçiş olmalıydı	“Ö1, Ö11”
İhtiyaçlara göre telafi dersleri yapılmalıydı	“Ö10, Ö12”
Süreç planlı ve sistemli olmalıydı	“Ö14, Ö15”
Öğrencilerin üniversiteye bağlılığı arttırılmalıydı	“Ö19, Ö20”
Dersler kayıt altına alınmalıydı	“Ö4, Ö17”
Psikolojik destek sağlanmalıydı	“Ö6, Ö20”
Uygulama dersleri yüz yüze yürütülmeliydi	“Ö8”

Tablo 7’de görüldüğü üzere, katılımcılar acil uzaktan öğretim sonrası yeni normale geçişte öğretim süreci ve içeriğinin zamanla şekillendirilmediğini, teorik derslerin online yürütülmediğini, kademeli bir geçiş yapılmadığını, telafi derslerinin yapılmadığını, sürecin planlı ve sistemli olmadığını, uygulama derslerinin yüz yüze yürütülmediğini, derslerin kayıt altına alınmadığını, psikolojik destek sağlanmadığını ve öğrencilerin üniversiteye bağlılıklarının artırılmadığını beyan etmişlerdir. Katılımcılardan Ö1 “Çok hızlı bir dönüş oldu. ... Bu geçiş yumuşatılabilirdi”, Ö3 “Uygulamalı olmayan derslerin online verilmesi” ve Ö8 “Uygulamalar kesinlikle yüz yüze olmalı tabii” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin teori derslerinin çevrim içi, uygulama derslerinin ise yüz yüze olarak yürütülmesini tercih etmeleri hibrit eğitim modelini önermeleri şeklinde yorumlanabilmektedir. Telafi dersleri ile ilgili katılımcılardan Ö12 “Eksik kaldığı düşünülen yerler tekrar edilmeli, hızlıca öneri alınmalıydı” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö10 ise “Geçmiş yıla özel kısa süreli bir tekrar ders yapılabilirdi” diyerek görüşünü beyan etmiştir. Yeni normale geçişte öğretim süreci ve içeriğinin zamanla şekillendirilmediğini ile ilgili katılımcılardan Ö2 “Ders programı daha az yoğun olmalıydı. Yoğunluk derecesi gün ilerledikçe arttırılabilirdi” diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bununla birlikte Ö4 “Her dersin kaydı alınmalıydı”, Ö13 “Eğitimin ne kadar faydalı ve kalıcı olduğuna bakılmalıydı” ve Ö19 “Öğrencilerin okulla olan bağlarının artırılması için laboratuvarlara daha çok ağırlık verilip öğrenci okula çekilebilirdi” diyerek görüşlerini beyan etmişlerdir.

Yeni Normale Geçişe İlişkin Öğrenci Önerileri

Katılımcı öğrencilerin yeni normale geçişe ilişkin öğrencilerin önerileri Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8’de görüldüğü üzere, katılımcı öğrenciler en fazla yeni normale geçişte planlı bir programın sunulması ve adil olunması gerektiğini önermiştir. Ö9 “Tıp öğrencilerinin pratik yönlerini geliştirecek maket, eğitim materyali desteği verebilir” diyerek öğretim sürecinin daha verimli yürütülebilmesi bağlamında tıp öğrencilerine eğitim desteği verilmesini, Ö11 “Üniversite yönetimine temsilci gönderip öğrencilerin eğitim ve öğretimine dair istek ve şikayetleri dikkate alınmalı” diyerek üniversite yönetimlerinde öğrenci temsilcisinin olması gerektiğini, Ö17 “Olası yeni acil uzaktan eğitimler için ilgili mercilere çeşitli teknik eğitimler verilebilir” diyerek paydaşlara teknik eğitimler sağlanmasını, Ö19 “Her tıp öğrencisi için hastanelerde ekstra kontenjan açılarak staj yapma imkanları artırılabilir” diyerek hastanelerle iş birliği yapılarak staj olanaklarının artırılmasını önermiştir. Bununla birlikte Ö4 “Hafta içi bir gün öğleden sonra veya bir tam gün bize ders çalışma zamanı açısından bırakılabilir” diyerek öğrencilerin gelişmelerine olanak sağlanmasını, Ö1 ise “Pratik olmayan dersler için ... yani teorik eğitim bence online olabilir” diyerek hibrit öğrenme modelinin desteklenmesini, Ö17 “Sistem altyapıları güçlendirilebilir” diyerek öğrenme yönetim sisteminin altyapısının iyileştirilmesini, Ö13 “Eksik olduğumuz laboratuvar dersleri yerine ek ders sağlanabilir” diyerek uygulama derslerinin telafi edilmesini, Ö6 “Öğrencilerin zor bir süreçten geçtikleri göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerle iletişim halinde olunmalı” diyerek öğrencilerin taleplerinin dikkate alınmasını ve Ö18 “Teknoloji okuryazarlığına giriş gibi

Tablo 8: Yeni Normalde Geçiş İlişkin Öğrenci Önerileri

Kodlar	Katılımcı
Planlı bir program sunulmalı ve adil olunmalı	“Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20”
Hibrit öğrenme modeli desteklenmeli	“Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö17, Ö18”
Uygulama dersleri telafi edilmeli ve artırılmalı	“Ö4, Ö5, Ö7, Ö13”
Süreç sistemli ve koordineli yürütülmeli	“Ö10, Ö12, Ö15, Ö17”
Derslerin kayıt altına alınması sağlanmalı	“Ö3, Ö4, Ö5”
Öğrenci talepleri dikkate alınmalı	“Ö6, Ö8, Ö9”
Denetim mekanizmaları oluşturulmalı	“Ö11, Ö15”
Üniversite yönetimine öğrenci temsilcisi katılmalı	“Ö11, Ö17”
İletişimi güçlü bir ekip tarafından süreç yürütülmeli	“Ö12, Ö17”
Öğrencilere özgür alanlar sağlanmalı	“Ö1, Ö4”
Öğrencilere mentor desteği verilmeli	“Ö6”
Eğitim materyali desteği verilmeli	“Ö9”
Acil uzaktan öğretime tekrar geçilmemeli	“Ö10”
Uzaktan eğitim sisteminin altyapısı güçlendirilmeli	“Ö17”
Teknoloji okuryazarlığı seçmeli ders olarak eklenmeli	“Ö18”
Hastanelerle iş birliği yapılarak staj olanakları artırılmalı	“Ö19”
Psiko-sosyal destek ekipleri oluşturulmalı	“Ö20”
Öğrencilere sosyal etkinlikler düzenlenmeli	“Ö20”

dersler öğrencilere seçmeli ders olarak verilebilir” diyerek teknoloji okuryazarlığı gibi derslerin açılmasını önermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, tıp fakültesi öğrencilerinin acil uzaktan öğretim ve yükseköğretimde yeni normale geçiş süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, katılımcı öğrencilerin görüşüne göre, acil uzaktan öğretim sürecinin avantajları; ulaşım sorunu olmaması, zamanı daha etkin yönetebilme, derslere kayıttan ulaşabilme, öğrenme sürecinin daha verimli olması, derse devam zorunluluğunun olmaması ve yaşam kalitesinin artması olarak sıralanmıştır. Bughrara vd. (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, pandemi döneminde çevrim içi eğitim uygulamalarının tıp öğrencileri açısından daha fazla öğrenme fırsatı sağladığı belirlenmiştir. Dinç ve Erdoğan (2022) tarafından yürütülen bir araştırmada, yaşam standartlarında kolaylık, derslerin istenildiği zaman çevrim dışı olarak erişilebilmesi, zamandan tasarruf sağlamak acil uzaktan öğretim sürecinin avantajları arasında yer almıştır. Seyhan (2021) tarafından yürütülen araştırmada da acil uzaktan öğretim sürecinin yer ve zamandan bağımsız öğrenme sağlama ve dersleri tekrar izleme gibi hususlarda avantajlar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada, acil uzaktan öğretim sürecinin dezavantajlarında; öğrenme sürecinin verimli olmaması, derslerin ciddiye alınmaması ve katılımın az olması ile otokontrol sağlanamaması öne çıkmıştır. Katılımcı öğrencilerin bir kısmı acil uzaktan öğrenme sürecinde öğretim faaliyetlerinin daha verimli olduğunu belirtirken bir kısmı ise verimli olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüş farklılığının nedeni öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmasıyla ilişkili olabilir. Nitekim bazı öğrenciler bağımsız

çalışma ile öğrenme sürecini daha verimli yürütebilirken, bazıları ise pratik uygulamalar ile bu süreci daha verimli yürütebilir. Bununla birlikte bazı katılımcılar acil uzaktan öğretim sürecinin yaşamı monotonlaştırdığı ifade etmiştir. Öğrencilerin üniversite ortamından uzak kalarak hocalarla etkileşim içinde olamaması ve sosyal aktivitelerde bulunamaması onları yaşamın tekdüzelenmesi şeklinde bir düşüncenin oluşmasına yol açmış olabilir. Eminoğlu ve Duruk (2023) tarafından yürütülen araştırmada da acil uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin dersleri ciddiye alamadıkları ve derse aktif katılmadıkları tespit edilmiştir. Dinç ve Erdoğan (2022) tarafından yürütülen araştırmada, pandemi sürecinde öğrencilerin bilgileri kalıcı olarak öğrenemedikleri saptanmıştır. Seyhan (2021) tarafından yürütülen araştırmada da pandemi sonrasında acil uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenememe ve öğrenme güçlüğü yaşama gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin acil uzaktan öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar içinde; ders takibinde zorlanma, uyum sağlayamama, internet bağlantısı sorunları, elektrik kesintileri ve iletişim güçlükleri öne çıkmıştır. Eminoğlu ve Duruk (2023) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin acil uzaktan öğretim sürecinde bağlantı ve erişim sorunları ile iletişim ve etkileşim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Dinç ve Erdoğan (2022) tarafından yürütülen bir başka araştırmada ise öğrencilerin internet bağlantı sorunu ile elektrik kesintileri yaşadıkları saptanmıştır.

Bu araştırmada, öğrencilerin acil uzaktan öğretim sürecinde pratik uygulamaların yapılamamasını önemli bir sorun olarak gördükleri belirlenmiştir. İlgili literatürde acil uzaktan öğretim sürecinde özellikle tıp ve hemşirelik gibi sağlık alanlarında

pratik uygulamaların yapılamaması sorunu birçok araştırmada tespit edilmiştir (Abbasi vd., 2020; Dinç ve Erdoğan 2022; Holzmann-Littig vd., 2022; Karagöz, Ağadayı ve Başer, 2020; Tuna ve Şahin, 2023). Acil uzaktan öğretim süreci tıp eğitimini özellikle “klinik uygulama derslerinin müfredat çıktılarını gerçekleştirme zorluğu veya uygun olmayan yöntemlerin kullanılması” ve “müfredata uygun olmayan klinik değerlendirmelerin yapılması” olmak üzere iki temel konuda etkilemiştir (Al-Kadri, Moamary ve Knawy, 2020). Ayrıca, bu araştırmada, katılımcı öğrenciler acil uzaktan öğretim sürecinde ruhsal olarak çöküş yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde acil uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin mental sağlık sorunu yaşadıklarına dair araştırmalar bulunmaktadır (Kara, 2021; Low vd., 2023).

Araştırmada, katılımcılar acil uzaktan öğretim sürecinin mesleki gelişime etkilerine ilişkin “mesleki yetersizlik yaşama” ve “bilgi birikimine güveneme” kodları öne çıkmıştır. Dinç ve Erdoğan (2022) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin kendilerini mesleki olarak yetersiz hissettikleri sonucuna varılmıştır. Şan vd. (2022) tarafından yürütülen bir araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun klinik beceri eğitimlerindeki eksiklik sebebiyle başarılı bir hekim olamayacağından kaygılandıkları tespit edilmiştir. Uysal, Korkmaz, Tekin ve Uysal (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada da tıp eğitiminde acil uzaktan öğretim uygulamalarının gerekli becerilerin edinilmesinde yeterli olamayabileceği ve öğrencilerin gerçek hastalar üzerinde uygulama yapma yetkinliğine ulaşamayabilecekleri saptanmıştır. Buna göre, acil uzaktan öğretim sürecinde öğrenim gören tıp fakültesi öğrencilerinin gelecekte mesleki yetersizlik ve özgüven eksikliği gibi sorunlarla karşılaşabilecekleri söylenebilir.

Bu araştırmada, katılımcı öğrencilerin yeni normale geçiş sürecinde adaptasyon ve konsantrasyon ile zaman yönetimi konularında sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, yeni normale geçiş sürecinin sert ve yorucu olduğu, buna ek olarak öğrencilerin acil uzaktan öğretim sürecindeki öğrendikleri bilgileri hatırlamada ve sosyalleşmede zorluklar yaşadıkları ortaya konulmuştur. Yeni normale geçiş süreci ani ve zorlu olmuştur. Yeni normale geçiş sürecinde sorunlarla başa çıkmak için öğrenciler çeşitli stratejiler geliştirmek durumunda kalmıştır. Bu başa çıkma stratejileri; “fedakârlık yapmak”, “ders planı hazırlamak”, “romantize etmek”, “zorunluluk hissetmek”, “zamana bırakmak”, “öğrenmeye güdülenmek” ve “üniversite içinde ders çalışmak” olarak sıralanmıştır. Kaplan-Sayı vd. (2023) tarafından yürütülen bir araştırmada, pandemi sonrasında okul uyum sürecinde öğrencilerin okula dönmek için heyecanlı olmasına rağmen yüksek akademik talepler, zorbalık, zamanı yönetememe ve ilişkiler gibi nedenlerle kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Beauchamp (2022) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin yeni normale geçiş sürecinde sosyal-duygusal sorunlar yaşadıkları saptanırken, zaman yönetimi ve konsantrasyon konularında zorlandıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, katılımcı öğrencilerin görüşlerinde yeni normale geçişin ortaya çıkardığı durumlara ilişkin sistemde aksaklıklar yaşanması, yaşam dengesinin bozulması, sosyal açıdan değişiklikler olması, uygulama derslerinin eksikliğinin fark edilmesi, yüz yüze eğitime geçişin zor olması ve yüz yüze eğitimin değerinin kavranması görüşleri öne çıkmıştır. Liu ve Li (2023)

tarafından yürütülen bir araştırmada, pandemi sırasında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik tükenmişlik ve öğrenme kaygısı ile psikolojik olarak baskı hissettikleri belirlenmiştir.

Salgın hastalık ve doğal afet koşullarına uyum sağlayabilmek açısından uygulamalı alanlarda videolar, sanal simülasyon uygulamaları ve kanıt temelli uygulamalar aracılığıyla öğretim içeriğinin zenginleştirilmesi ve uygulamaların çevrim içi öğrenme ortamında eşgüdümlü bir şekilde yürütülebilmesi önem arz etmektedir (Eminoğlu ve Duruk, 2023). Buna karşın, pandemi öncesinde laboratuvar veya kliniklerde uygulama yapabilen tıp öğrencileri acil uzaktan öğretim sürecinde bu öğrenme deneyimden yoksun kalmış (Dinç ve Erdoğan, 2022) olmasına rağmen, yeni normale geçişte telafi dersleri yapılmamıştır. Bu araştırmada da katılımcı öğrenciler; acil uzaktan öğretim sonrası yeni normale geçişte yapılması gerekenlere ilişkin kademeli bir geçiş yapılmalıydı, teorik dersler online yürütülmeliydi, telafi dersleri düzenlenmeliydi, süreç planlı olmalıydı, uygulama derslerine ağırlık verilmeliydi, dersler kayıt altına alınmalıydı ve psikolojik destek sağlanmalıydı şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu araştırmada, öğrencilerin yeni normale geçişe yönelik; üniversite yönetimlerine öğrenci temsilcisinin bırakılması, öğrencilere eğitim materyali desteği verilmesi, hastanelerle iş birliği yapılarak staj olanaklarının artırılması ve psiko-sosyal destek ekiplerinin oluşturulması, hibrit öğrenme modelinin desteklenmesi, öğrencilere özgür alanlar sağlanması, öğrencilere mentor desteği sağlanması, öğrencilere disiplinli ve adil davranılması, derslerin kayıt altına alınmasının sağlanması, öğrenci taleplerinin dikkate alınması, iletişimi güçlü bir ekip tarafından sürecin yönetilmesi ve iletişimin artırılması ve teknoloji okuryazarlığının seçmeli ders olarak eklenmesi önerileri öne çıkmıştır. Arıkan vd. (2022) tarafından yürütülen bir araştırmada da tıp fakültesi öğrencilerinin öğrencilere mentor desteği sağlanması, hibrit öğretim yapılması, online ders kayıtlarının erişilebilir olması ve öğrencilerle sıkı bir iletişim içinde olunması yönünde önerileri olmuştur.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Yükseköğretim kurumlarında olağanüstü hâl birimi kurulabilir ve herhangi bir olağanüstü duruma karşı yol haritaları önceden hazırlanabilir.
- Üniversitelerin uzaktan öğretim sistemlerinin alt yapıları iyileştirilebilir ve kriz dönemlerinde acil uzaktan öğretime daha etkili bir şekilde geçiş sağlanabilir.
- Yeni normale geçiş sürecinde öğrencilere psiko-sosyal destek verilebilir ve mentor desteği sağlanabilir.
- Yükseköğretimde AR-GE çalışmalarına hız verilerek sanal gerçeklik/artırılmış gerçeklik laboratuvarlarının yaygınlaşması sağlanabilir.
- Tıp eğitimi, hastane yönetimi, kamu yönetimi ve insan kaynakları yönetimi gibi alanlarda müfredata “Acil Durum ve Afet Yönetimi” dersi eklenerek üniversite öğrencilerinin bu konuda bilinçlendirilmesi sağlanabilir.

- Yeni normale geçiş sürecinde hem öğrencinin üniversiteye bağlılığını artırılabilmesi hem de öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayabilmek için üniversite yönetimleri tarafından sosyal etkinliklerin sayısı artırılabilir.

Yazarların Katkıları: Tüm yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek: Finansal destek yoktur.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding e-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pak J Med Sci*, 36, 57-61.
- Al-Kadri, H. M., Moamary, A. M., & Knawy, A. B. (2020). Framework for curriculum delivery during COVID-19 pandemic in a health sciences university. *Ann Thorac Med*, 15(4), 185-189.
- AlMunifi, A. A., & Alfawzan, M. S. (2023). Back to the new normal in engineering education towards student-centered learning: Remote? In person? Hybrid? *Sustainability*, 15, 1-18, doi: 10.3390/su151813510
- Arıkan, A. T., Koç, E. M., & Altınışık-Ergür, G. (2022). Pandemiye uzaktan tıp eğitiminin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Türkiye deneyimi. M. H. Türkçapar (Ed.), *Uzaktan eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (ss. 116-132). Ankara: ASBU Yayınları.
- Beauchamp, S. (2022). *Lessons learned from emergency remote teaching and learning in a suburban -high school*. Unpublished doctoral dissertation, Lindenwood University, St. Charles, Missouri.
- Bıçakçı-Ay, Ş., & Çap, D. (2022). Distance education in COVID-19 pandemic: what do medical students think? *World of Medical Education*, 21(65), 42-55.
- Biyyıklı, C., & Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi, doi: 10.5281/zenodo.3778083
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Rodes, V. (2020). A global outlook to the interruption of education due to Covid-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Brown, A., Kassam, A., Paget, M., Blades, K., Mercia, M., & Kachra, R. (2021). Exploring the global impact of the COVID-19 pandemic on medical education: an international cross-sectional study of medical learners. *Canadian Medical Education Journal*, 12(3), 28-43.
- Bughrara, M. S., Swanberg, S. M., Lucia, V. C., Schmitz, K., Jung, D., & Wunderlich-Barillas, T. (2023). Beyond COVID-19: the impact

of recent pandemics on medical students and their education: a scoping review. *Medical Education Online*, 28(1), 1-29, doi: 10.1080/10872981.2022.2139657

Chau H. T., & Hieu N. A. (2023). Review of emergency remote teaching during the outbreak of COVID-19 in Vietnam: EFL students' problems and suggestions for sustainable development of online teaching. *Language Related Research*, 14(5), 223-244.

Diñç, S., & Erdoğan, E. (2022). COVID-19 pandemisinde yeni deneyimler: Uzaktan eğitime ilişkin öğrenci görüşleri. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 385-392, doi: 10.38108/ouhcd.962460

Eminoğlu, A., & Duruk, N. (2023). The problems faced by nursing students in performing their nursing skills after online education during the Covid-19 pandemic process: a qualitative study. *Sağlık Profesyonelleri Araştırma Dergisi*, 5(2), 103- 112.

Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. Erişim adresi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (01 Aralık 2023).

Holzmann-Littig, C., Zerban, N. L., Storm, C., Ulhaas, L., Pfeiffer, M., Kotz, A., ... & Huber, J. (2022). One academic year under COVID-19 conditions: two multicenter cross-sectional evaluation studies among medical students in Bavarian medical schools, Germany students' needs, difficulties, and concerns about digital teaching and learning. *BMC Medical Education*, 22(1). 1-14, doi: 10.1186/s12909-022-03480-x

Kaplan-Sayı, A., Atay, D., Karadeniz, Ş., Burçin-Canbaz, M. Aşıcı, M., & Aslan, Ö. (2023). Adaptation process to school after pandemic in Turkish context. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(1), 111-117, doi: 10.47750/pegegog.14.01.13

Kara, B. (2021). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 pandemisinin psikolojik etkisi: Güncel kanıtların gözden geçirilmesi. *Sağlık ve Toplum*, 31(2), 32-37.

Karagöz, N., Ağadayı, E., & Başer D. A. (2020). Bir tıp fakültesi öğrencilerinin pandemiye uzaktan eğitim ile ilgili davranışları ve sorunları pandemi sürecinde tıp eğitimi. *The Journal of Turkish Family Physician*, 11, 149-158.

Levent, A. F., & Aktaş, A., (2023). The effects of the COVID-19 pandemic on international students. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 15(4), 82-95.

Liu, Y., & Li, Z. (2023). International research review and teaching improvement measures of college students' learning psychology under the background of COVID-19. *Sustainability*, 15(9), 1-16, doi: 10.3390/su15097459

Low, E. Z., O'Sullivan, N. J., Sharma, V., Sebastian, I., Meagher, R., Alomairi, D., & Kelly, M. E. (2022). Assessing medical students' perception and educational experience during COVID-19 pandemic. *Irish Journal of Medical Science*, 192, 1015-1020, doi: 10.1007/s11845-022-03118-3

Lucero-Prisno, D. E., Shomuyiwa, D. O., Ramazanu, S., Adebisi, Y. A., Duarte, J. A., Azanza, P. A., ... & Kouwenhoven, M. B. N. (2023). Public health word of the year: new normal. *Public Health Challenges*, 2(3), 1-4., doi: 10.1002/puh2.102

Maldonado, K., & Maldonado, L. F. D. (2022). Emergency remote teaching and the medical student. *Technium Soc. Sci. J.*, 36, 157-162.

Merriam, S. B. (2023). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskı) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Metakides, C., Pielemeier, L., Lytras, T., Mytilinaios, D. G., Themistocleous, S. C., Pieridi, C., ... & Nikas, IP. (2023). Burnout and motivation to study medicine among students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Medicine*, 10, 1-7.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. USA, CA: Sage.
- Mortimer-Lee, P., & Pabst, A. (2022). *Covid-19 and productivity: impact and implications*. London: National Institute of Economic and Social Research (NIESR). Erişim adresi <https://www.niesr.ac.uk/wp-content/uploads/2022/02/OP62-Covid-19-and-Productivity.pdf> (05 Aralık 2023).
- Öztürk S., Ünver-Doğan N., Ak A., Fazlıoğulları, Z., & Göktaş, S. (2021). Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin Covid-19 pandemi sürecinde eğitim deneyimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 60(1), 21-26.
- Öztürk-Demir, S., & Eren, E. (2022). Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Science and Education (ICSE)*, 5(2), 133-156, doi: 10.47477/ubed.1129155
- Patton, Q. P. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 65-93, doi: 10.51948/auad.910385
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Şan, B., Alğan, G. A., Erdoğan, Ö., Sarıkocalar, F., Taştan, E., Mutlu, S. A., & Taş, G. (2022). Öğrenci gözüyle online tıp eğitimi. *Öndokuzmayıs Tıp Dergisi*, 1(1), 21-26.
- Tuna, R., & Şahin, S. (2023). Perceptions and emotions of nursing and health management students about distance learning during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(2), 272-278.
- Uysal, İ., Korkmaz, G., Tekin, M., & Uysal, M. A. (2021). Acil uzaktan öğretim sürecinde tıp eğitimi mesleki beceri uygulamalarında video kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(62), 102-114.
- WHO. (2023). *Covid-19 epidemiological update*. Erişim adresi <https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-epidemiological-update---24-november-2023> (03 Aralık 2023).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin.
- YÖK. (2020a). *YÖK Koronavirüs (Covid-19) bilgilendirme notu-1*. Erişim adresi https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx (01 Aralık 2023).
- YÖK. (2020b). *Basın açıklaması*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerdeuygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> (01 Aralık 2023).
- YÖKAK. (2020). *Pandemi döneminde uzaktan eğitim*. Erişim adresi <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemidoneminde-uzaktan-egitim/> (01 Aralık 2023).

Examination of the Mission and Vision Statements of Health Management Departments in Türkiye: A Thematic Analysis

Türkiye'deki Sağlık Yönetimi Bölümlerinin Misyon ve Vizyon İfadelerinin Tematik Olarak İncelenmesi

Seyhan BULAN, Alper CİHAN

ABSTRACT

The aim of this study is to scrutinise the mission and vision statements of health management departments in Turkey, examining the thematic aspects of the expressions used. These statements' frequencies, similarities, and differences have been studied to establish a general framework for health management departments. It was thought that the study would contribute to the determination of a strategic roadmap by creating a common mission and vision for health management departments. The universe of the study consisted of 80 health management departments accepting students in Turkey in 2022. Health management departments that included mission and vision statements between February and March 2023, when the study data were collected, were included in the sample of the study. Data for the study were collected from these departments' mission and vision statements the websites of health management departments were examined, and a qualitative study was conducted using a content analysis technique. The data were processed and subjected to analysis using Excel and Voyant Tools software programs. In the current study, the most common concepts found in the mission and vision statements of health management departments pertain to the duties of managers and the expected roles of health management departments. The main themes in vision statements include education, research, societal benefit, and human resources. The manner in which mission and vision statements reflect the field of health management has been elucidated. Undoubtedly, enhancing the quality of education in the field of health management will have a positive impact on improving the quality of health services. Thus, it is crucial for mission and vision statements to remain current. The significance of this study lies in the absence of a study encompassing the phenomenon of mission and vision in the field of health management. The findings and discussions in the literature have been evaluated, and research recommendations have been proposed to enrich the study. No studies addressing the concept of mission and vision in the field of health management were identified in the literature. The findings were discussed and evaluated in conjunction with similar studies.

Keywords: Health management education, Mission, Vision, University

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki sağlık yönetimi bölümlerinin misyon ve vizyon ifadelerini incelemek ve kullanılan ifadelerin tematik

Bulan S., & Cihan A., (2024). Examination of the mission and vision statements of health management departments in Türkiye: A Thematic Analysis. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(3), 447-461. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1471636>

Seyhan BULAN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-2255-7438

Istanbul University-Cerrahpaşa, Faculty of Health Sciences, Department of Health Management PhD Student, Istanbul, Türkiye
Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi, İstanbul, Türkiye
seyhanbulan1@gmail.com

Alper CİHAN

ORCID ID: 0000-0001-5246-7217

Istanbul University-Cerrahpaşa Faculty of Health Sciences, Department of Health Management, Istanbul, Türkiye
Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 21.04.2024

Accepted/Kabul Tarihi : 15.12.2024



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

yönlerini incelemektir. Bu ifadelerin frekansları, benzerlikleri ve farklılıkları incelenerek sağlık yönetimi bölümleri için genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Çalışmanın sağlık yönetimi bölümleri için ortak bir misyon ve vizyon oluşturarak stratejik bir yol haritasının belirlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Çalışmanın evrenini, 2022 yılında Türkiye’de öğrenci kabul eden 80 sağlık yönetimi bölümü oluşturmuştur. Çalışma verilerinin toplandığı Şubat-Mart 2023 tarihleri arasında misyon ve vizyon ifadeleri içeren sağlık yönetimi bölümleri çalışmanın örnekleme dahil edilmiştir. Çalışmanın verileri bu bölümlerin misyon ve vizyon ifadelerinden toplanmış, sağlık yönetimi bölümlerinin web siteleri incelenmiş ve içerik analizi tekniği kullanılarak nitel bir çalışma yürütülmüştür. Veriler Excel ve Voyant Tools yazılım programları kullanılarak işlenerek analiz edilmiştir. Mevcut çalışmada, sağlık yönetimi bölümlerinin misyon ve vizyon ifadelerinde bulunan en yaygın kavramlar, yöneticilerin görevleri ve sağlık yönetimi bölümlerinin beklenen rolleriyle ilgilidir. Vizyon ifadelerindeki ana temalar eğitim, araştırma, toplumsal fayda ve insan kaynaklarıdır. Misyon ve vizyon ifadelerinin sağlık yönetimi alanını yansıtmaya biçimi açıklanmıştır. Şüphesiz, sağlık yönetimi alanındaki eğitimin kalitesinin artırılması sağlık hizmetlerinin kalitesini iyileştirmede olumlu bir etkiye sahip olacaktır. Bu nedenle, misyon ve vizyon ifadelerinin güncel kalması çok önemlidir. Bu çalışmanın önemi, sağlık yönetimi alanında misyon ve vizyon olgusunu kapsayan bir çalışmanın olmamasıdır. Literatürdeki bulgular ve tartışmalar değerlendirilmiş ve çalışmayı zenginleştirmek için araştırma önerileri önerilmiştir. Literatürde sağlık yönetimi alanında misyon ve vizyon kavramını ele alan hiçbir çalışma tespit edilmemiştir. Bulgular benzer çalışmalarla birlikte tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sağlık yönetimi eğitimi, Misyon, Vizyon

INTRODUCTION

Education, equipped with the skills and knowledge to realise individuals’ projects, enables individuals to undertake initiatives, assume responsibilities, critically evaluate events, be sensitive to cultural and aesthetic issues, and be conscious of democracy and human rights (Turkish Higher Education Board, 2007). The philosophy of education speaks of specific patterns to achieve its purpose, and fundamentally, the common goal of all efforts is to nurture good individuals (Uçak & Erdem, 2020).

The primary stakeholders in higher education are state or foundation universities, higher education institutions, and academics. All these stakeholders directly impact the quality of education (Bengisu, 2007).

Universities possess scientific autonomy and legal personality. They contribute to the development of society by conducting scientific research, supporting the production of necessary human resources, endorsing free thinking, and providing solutions to the country’s problems (Özdem, 2011). Article 130 of the Constitution states that universities’ duties include training human resources, conducting scientific research and publications, and serving the country and society (Constitution of the Republic of Turkey, 1982). The expected services from higher education in today’s conditions can be summarised under three headings: producing knowledge through scientific research, engaging in educational activities, and providing public services (Turkish Higher Education Board, 2007).

Examining the services universities offer to the public, these include educational services, health services provided in affiliated hospitals, undertaking projects for the country’s needed innovations, supporting development in regions with low levels of prosperity, and creating projects under the advocacy category to contribute to supporting vulnerable segments of society (Turkish Higher Education Board & Turkish Higher Education Board, 2007).

The recipients of the services provided by universities vary. A university providing services in the public domain can cater to individuals from all walks of life. From an educational perspective, students and parents are included in the service scope (Bengisu, 2007). Universities are sources of reference for society to reach innovations. The fundamental problems of society are influenced by science and education policies. The existence of economic developments is also possible through referencing science (Dolgun, 2010).

In the 21st century, due to the rapid pace of political, economic, and social changes, global standards are emerging to adapt to this change (Çetin, 2015). Effective and efficient structure is possible through good planning. The rapidly changing environment and organisational expectations emphasise the importance of strategic thinking (Arabacı, 2007).

Information technology and mass communication developments indicate an increase in competition conditions, necessitating higher education institutions to reassess themselves.

With the increasing demand for higher education institutions, the expectation for quality education has also risen. Universities need to adopt a strategic approach in all areas, from administrative services to research studies and educational activities (Emekçi & Doğan, 2020).

When universities formulate their strategic plans, they significantly influence the country’s future. Therefore, studies should be conducted meticulously and thoughtfully to prepare for the future (Özmen et al., 2013).

Mission

The mission explains an organisation’s purpose, articulating its activities that define its uniqueness by guiding effective decision-making for managers, forming the first step in strategic movements (Kunt, 2012). The mission describes the organisation’s tasks and contains qualitative rather than quantitative expressions. It aims for continuous improvement and involves the entire organisation (Öztürk Başpınar, 2020).

The mission statement is a comprehensive guide for achieving the desired state (Arabacı, 2007). Mission statements are evaluated to establish behavioural patterns in the organisation's daily decisions, create organisational culture, and derive values from the mission (Öztürk Başpınar, 2020). Mission statements motivate employees, creating a shared synergy to achieve tasks and goals (Muslu, 2014). When formulating a mission, it can be explained in terms of the reason for existence, identifying the target audience to be served, determining the needs addressed, and outlining the approach when providing services (Presidency of the Republic of Turkey Strategy and Budget Directorate, 2021).

Questions that should be answered for the mission include what, how, for whom, and why. Answering these questions allows the mission statements to be used as a guide (Abell, 2006). When universities create mission statements, topics that need careful consideration include the purpose of existence, the individuals served, the needs addressed, and the manner of service provision (Presidency of the Republic of Turkey Strategy and Budget Directorate, 2021). Teamwork should be employed in determining the mission, ensuring the contribution of all faculty members for a more meticulous result (Küçükçene & Özdemir, 2022). When creating a mission, the reason for existence should be explained, the audience to be served should be determined, which needs should be met, and the path followed while providing services should be explained (Presidency of the Republic of Turkey Strategy and Budget Directorate, 2021).

The mission involves planning, organising, directing, supervising, and coordinating higher education, thus contributing to social, technological, scientific, and economic development (Turkish Higher Education Board 2019-2023 Strategic Plan). The mission definition should be written in a short but comprehensive manner, expressing the result and easily understood, without detailing how the mission will be achieved (Bengisu, 2007).

Vision

From a university perspective, vision can be considered as expressing the future and evaluating the values and goals to be achieved at the end of the tasks. It is expected to reflect long-term goals (Presidency of the Republic of Turkey Strategy and Budget Directorate, 2021).

The vision expresses the idealised future of an organisation and shapes its activities (Öztürk Başpınar, 2020). We can categorise the formation of vision under three headings: management philosophy, image, and predicting the future (Ramazanoğlu & Bahçeci, 2006). The ability to predict the future is an indispensable element. Predicting the future is crucial for management to make preparations. The better the foresight, the more successful the system becomes (Ertürk, 2020). Vision is the guide and dream of the organisation. When expressing a vision, it should be brief, concise, and not contain numerical values (Bengisu, 2007). The statements contained in the vision reflect the organisation's culture. A university's vision reflects the ideal state it should aspire to be (Öztürk Başpınar, 2020).

It involves supporting research, conducting scientific studies, elevating higher education institutions among the world's elite universities to support the country's development, and producing human resources with ethical and humane values that benefit society (Turkish Higher Education Board 2019-2023 Strategic Plan).

The core ideology is like the identity of the organisation, looking at the content of the vision concept. This concept cannot be crafted through deliberate effort but is discovered through the organization's internal journey. The core ideology remains unaffected by leadership changes, technological advancements, or market Dynamics. Basic goals explain the reason for existence, indicating the destination (Collins & Porras, 1996).

Vision statements should be expressed briefly and be easily understandable, inspiring change and supporting it. The statements should be achievable and ambitious (Presidency of the Republic of Turkey Strategy and Budget Directorate, 2021).

When creating a vision, the following topics need to be addressed: societal perspective, sectoral perspective, stakeholder perspective, and institutional perspective. Answers to what we want to achieve for all these stakeholders need to be provided (Presidency of the Republic of Turkey Strategy and Budget Directorate, 2021).

Mission and Vision

By formulating strategic plans, universities should incorporate mission, vision, and values to produce a qualified workforce for their economic, political, cultural, and social enterprises (Taşar, 2021). As the qualifications of the required workforce change, elements such as knowledge, skills, and competencies that the education system needs to instil in students should also evolve and develop (Cansoy, 2018). Having a mission and vision is crucial for universities to sustain competitiveness and establish a foothold in the sector (Muslu, 2014). While managing knowledge, universities need to be systematic, accurately identify their knowledge needs, keep track of competitors, and proactively create missions compatible with changes (Çınar & Tütünsatar, 2017). The speed of knowledge sharing has increased alongside knowledge production, leading to a demand for individuals who can keep up with this pace. Therefore, institutions are expected to formulate their mission and vision with this in mind (Çetin, 2015).

When formulating the vision and mission of faculties, realism is believed to enhance the quality of the education process (Karadağ & Özdemir, 2015). The vision concept is related to management and involves leadership, while the mission answers the questions of what and why. Vision expresses the level of realisation (Presidency of the Republic of Turkey Strategy and Budget Directorate, 2021). Mission and vision are integral parts of organisational culture, where mission indicates distinctiveness, and vision signifies the anticipated future (Sağdıç, 2020). These statements not only provide insights into the institution's image and activities but also serve as a guide for employees and a roadmap for managers (Öcal, 2023).

Mission and vision statements should clearly specify what success is and how it will be measured. Employees should be motivated by these statements and derive satisfaction from creating something meaningful (Ramazanoğlu & Bahçeci, 2006).

Purpose and Significance of the Study

The study seeks to examine the statements used in the mission and vision of departments providing health management education, aiming to facilitate their alignment around a shared mission and vision. The proposed example of shared mission and vision statements is expected to positively contribute to the educational outcomes in the context of strategic management. A review of the literature revealed no prior studies examining the mission and vision statements of health management departments.

Research Questions

1. What are the prominent expressions in the mission and vision statements of health management departments?
2. Do the mission and vision statements of health management departments vary among universities?
3. Under which categories are the main themes that gather the missions and visions of the health management departments?
4. Are the mission and vision statements of health management departments sufficient?

Limitations of the Research

The study is limited to health management departments of universities that admitted students in the year 2022 and shared their mission and vision statements, as obtained from the <https://yokatlas.yok.gov.tr/> website of higher education institutions. The literature review is constrained by the available sources. While 47 health management departments include vision statements, 49 include mission statements.

Sample

All universities in Turkey with a health management department form the population of the study. The sample consists of health management departments that admitted students in 2022 and shared their mission and vision information on their websites. All stages of the study are detailed. While 34 health management departments do not include mission statements, 36 health management departments do not include vision statements.

Method

The study was conducted using a qualitative research design, with data collected through the document analysis method.

This study conducted analyses using Microsoft Excel 2021 and Voyant Tools software. Mission and vision statements shared by health management departments were examined, and the frequencies of words and sentences used were observed, with expressions categorised. The scanning of mission and vision statements was conducted by reviewing the introduction or

about sections on the web pages of health management departments and relevant department information packages. The research data were collected between 03.02.2023 and 30.03.2023. The health management department's discipline of health management was included in the research.

Document review research is conducted by working with written materials of planned cases. (Yıldırım & Şimşek, 2021). In content analysis, three different models exist. In this study, the research model that employs the content analysis technique and answers at least one of the questions "what, how, for whom" was adopted (Öğülmüş, 1980).

In qualitative research, words and sentences are the building blocks of written sources, and analysing the frequency of word usage is possible. While sentences are used as the unit of analysis, themes and categories are created and classified, and data become meaningful (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Categorising involves grouping the parts of a classifying whole to ensure semantic integrity. After creating categories, content analysis and codings are performed (Metin & Ünal, 2022). In deductive coding, the researcher reads the documents in detail and determines the critical dimensions according to the research question. Specific codes are defined, creating a conceptual study. Coding is obtained from the data, and the concept forms the basic unit of analysis. In qualitative research, coding is initiated by analysing the data, creating themes, making numerical arrangements of codes, and describing and interpreting findings (Yıldırım & Şimşek, 2021). When performing the counting process, one assumption is that the frequency indicates the main theme, and the second assumption is that each piece of data (word, sentence, character) carries the same weight (Öğülmüş, 1980).

When working with qualitative data, numerical data can be obtained through simple percentage and frequency calculations. The purpose of quantification is to increase reliability, reduce bias, compare themes or categories, and test the results with larger samples through surveys (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Since the study utilized secondary data, ethical approval from the ethics committee was not sought.

Validity and Reliability

In qualitative research, the aim is to explain the subject descriptively. The depth of the obtained data is crucial in terms of validity and reliability (Yıldırım & Şimşek, 2021). Reliability is demonstrated when different researchers can observe the same data on the same sample. The reliability of categories is related to a well-defined description of categories. Conducting a preliminary study before creating categories contributes to reliability (Öğülmüş, 1980).

Validity is reaching accurate information by taking necessary precautions when accessing information. Reliability, on the other hand, involves conducting the study in a way that allows another researcher to work on the same topic (Yıldırım & Şimşek, 2021).

In the validity study, content analysis is classified into four types: surface, predictive, concurrent, and construct validity. Descriptive studies generally find surface validity sufficient (Öğülmüş, 1980).

Findings

Information related to the mission and vision of the relevant institutions was compiled from the websites of health management departments, and similarities were clustered to create a common foundation for mission and vision. Findings are presented under two headings: vision findings and mission findings.

Vision Findings

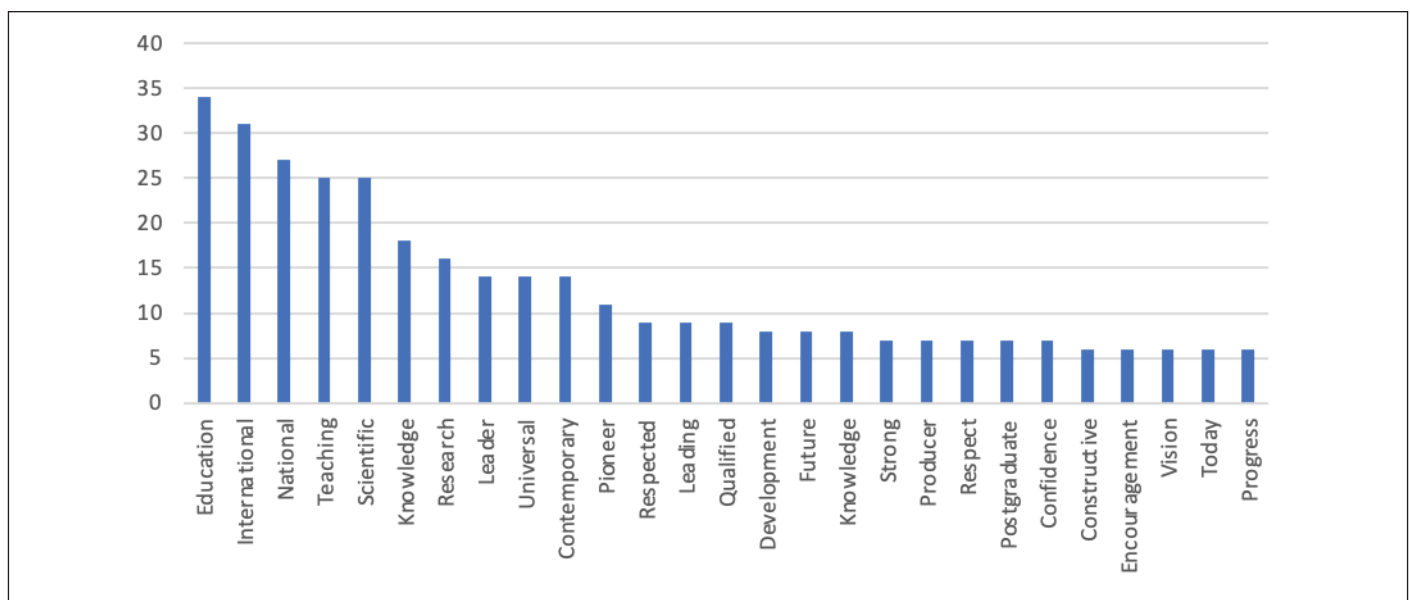
In the vision findings, 1162 words were analysed, and the most frequently used words are shown in the table below.

The words emphasised most frequently have revolved around the realm of education and teaching. The vision of health management education can be considered contemporary and leading with a universal perspective on national and international platforms, grounded in scientific research, teaching, and knowledge production.

The vision statements have been categorised into four main groups, generating 32 sub-themes. The identified categories are education-teaching, research, societal benefit, and human resources.

Table 1: Education and Teaching Themes in the Vision Category

Theme	Code	Count (n)
Education and Training	Being a reputable institution with pride in its students and graduates at the national and international levels	18
	Providing education in contemporary standards	17
	Being a leading program	16
	Providing education based on universal values	14
	Offering education at undergraduate and postgraduate levels	14
	Being a preferred and recognised institution at the national and international levels	14
	Being a pioneer in national and international health management education	13
	Keeping educational programs up to date	11
	Conducting collaborative work with stakeholders	7
	Contribution to the field of health management at local, regional, national, and international levels	4
	Having a distinguished faculty	2
	Developing organisational commitment - creating a positive institutional culture	1
Total		131



Graph 1: Frequency graph of words used in vision statements.

In the Education and Training theme, when coding is arranged by frequency, the expression “being an institution that students and employees will take pride in” takes the first place. Having a strong image as a department of health management is undoubtedly essential for both employees and students. An institution to be proud of can be described as an institution that has achieved successes and innovations. In the second place, there is the expression of providing education following contemporary standards. Incorporating contemporary standards involves integrating current developments into education and training. The expression “being a leading program” takes third place. Being a leading department can be considered proportionate to the magnitude of the contribution to the field. To be a nationally and internationally preferred institution, to provide education based on universal values, to keep education and training programs up-to-date, and to contribute to the field by engaging in activities require collaboration with stakeholders throughout all these efforts.

Table 2: Vision Themes in the Research Category

Theme	Code	Count (n)
Research	Producing and developing knowledge nationally and internationally disseminating	27
	Conducting scientific studies	16
	Following scientific and technological developments	5
	Enhancing international competitiveness	5
	Leading regional competitors with educational and research power	2
Total (n)		55

When examining the codes in the research theme, the first place is occupied by the expression “producing and developing knowledge nationally and internationally and disseminating this knowledge.” The second place is taken by the phrase “conducting scientific studies.” Pursuing scientific and technological developments opens the way for the Health Management Department in terms of national and international competitiveness.

Table 3: Vision Themes in the Social Benefit Category

Theme	Code	Count (n)
Social Benefit	Contributing to the development of the healthcare system	27
	Influencing health policies	19
	Adding value to the healthcare system	16
	Identifying and addressing the changing healthcare needs of the community	5
	Providing knowledge and skills to improve the quality of healthcare services	2
Total (n)		69

In the Social Benefit category, when examining the codes, contributing to the development of the healthcare system ranks first. Shaping health policies follows in the second place, and adding value to the healthcare system holds the third position. Research in healthcare management identifies issues within the healthcare system and develops solutions, thereby enhancing the quality of healthcare services and contributing to the development of health policies.

Table 4: Vision Themes in the Human Resources Category

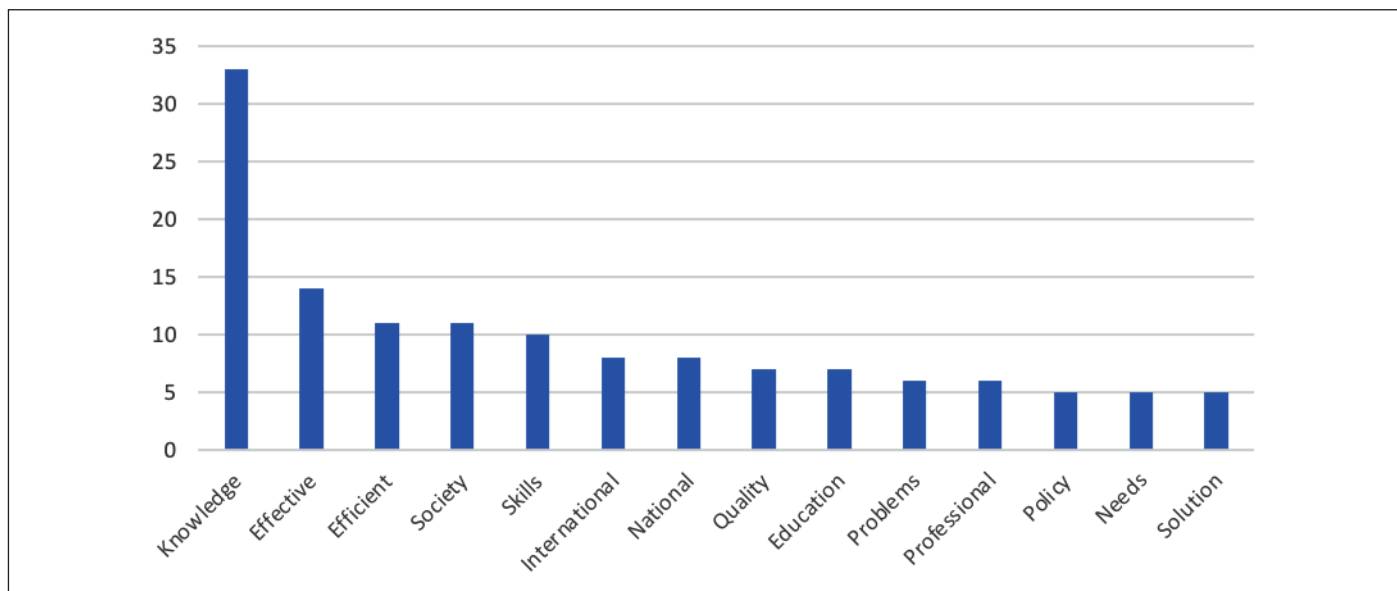
Theme	Code	Count (n)
Human Resources	Meeting the need for a qualified workforce	18
	Training scientists	18
	Training qualified professional healthcare managers with a lifelong learning philosophy	16
	Training managers adhering to ethical values	3
	Training managers to shape health policy	3
	Training individuals inclined towards teamwork	2
	Training individuals open to communication and change	2
	Training managers with the ability to change themselves and society	1
	Training managers who understand the differences between the health sector and other sectors	1
	Training managers who guide science and scientific approaches in their professional lives	1
Total (n)		65

When examining the Human Resources theme codes, the first place is occupied by meeting the need for a qualified workforce and training scientists. The second place includes training professional managers with a lifelong learning philosophy. The emphasis on a qualified workforce implies developing individuals’ ability to apply the knowledge gained in their educational lives in the field. It also involves individuals continuously adding to their knowledge, embracing lifelong learning.

Findings - Mission

The mission statements analysed one thousand six hundred sixty-nine words; the most frequently used words are in the table below.

The most emphasised words have been identified about human resource capabilities. The mission statement highlighting the qualities health managers should possess can be expressed as providing quality service by efficiently and effectively util-



Graph 2: Frequency chart of words used in mission statements.

ising knowledge and skills that benefit society nationally and internationally.

Mission statements are categorised into three main groups: mission categories related to human resources, mission categories related to the responsibilities of health managers, and mission categories expected from the health management department.

A total of 15 distinct sub-themes have been delineated with respect to the thematic categories pertaining to human resources. These themes include analytical thinking, qualification, openness to development, ethics, teamwork, entrepreneurship, responsibility, solution-oriented, contemporary, leader-

ship, communication, information, research, competition, and vision.

Mission categories related to the responsibilities of health managers have been grouped into six themes. These themes encompass management, health policy, informatics, health management literature, quality, and health institution management.

Mission categories expected from the health management department have been organised into five sub-themes. These themes involve contributions to the literature, education, training, fostering a qualified workforce, forming health policies, and being a preferred department.

Table 5: Mission themes related to human resources

Theme	Code	Count (n)	Total (n)
Analytical Thinking	Universally oriented	20	42
	Analytical thinking skills	8	
	Possesses critical thinking skills	7	
	Has a scientific thinking system	1	
	Developed thinking skills	1	
	Possesses a strategic perspective	1	
	Acts in the light of science	1	
	Has the ability to evaluate with a holistic approach	1	
	Can look with a broad perspective and a free conscience	1	
	Has learned to work and think	1	
	Qualification	Qualified	
Competent		6	
Equipped with the knowledge and skills required in the professional field		4	
Has a high level of scientific and professional competence		1	
Successful and productive		1	

Table 5: Cont.

Theme	Code	Count (n)	Total (n)
Open to Development	Open to innovation	11	26
	Open to development	5	
	Has lifelong learning skills	5	
	Continuous learner	3	
	Self-renewing	2	
Ethical	Has ethical values	17	24
	Sensitive to ethical issues	3	
	Respects human rights and freedoms	2	
	Respects cultural values	2	
Teamwork	Inclined to teamwork	10	18
	Has a multidisciplinary working principle	5	
	Open to collaboration	2	
	Participative	1	
Entrepreneurship	Entrepreneurial	9	13
	Creative	3	
	Innovative	1	
Responsibility	Developed a sense of responsibility	5	12
	Socially aware	5	
	Has institutional consciousness	1	
Solution-Oriented	Has advanced problem-solving skills	8	12
	Able to solve crises	2	
	Outcome-oriented	1	
	Has the competence to understand, grasp, evaluate, decide, and accomplish the work	1	
Contemporary Leader	Contemporary	11	11
Communication	Leader	11	11
	Has developed communication skills	4	
	Successful in human relations	1	
	Adaptable to changing conditions	1	
	Able to express oneself verbally and in writing	1	
	Proficient in foreign languages	1	
	Has social skills	1	
	Proficient in medical terminology	1	
Knowledgeable	Knowledgeable	2	8
	Has superior knowledge	1	
	Has the required equipment of the era	1	
	Shares and values knowledge	1	
	Guides science and scientific approaches	1	
	Can easily access, share, and reflect knowledge in behaviour	1	
Research	Researcher	2	4
	Leads scientific research in the field of health management	1	
	Able to conduct idealistic and original scientific studies in the field	1	
Competition	Competitive	4	4
Vision	Enlightened	1	2
	Has a broad vision	1	

When examining the themes related to human resources in health management departments, the most emphasised theme is analytical thinking. The sub-themes of analytical thinking include having a universal perspective, being able to think critically, and making strategic evaluations. Secondly, qualified human resources come into the spotlight, with sub-themes involving individuals with knowledge and skills relevant to the field. Thirdly, the theme of being open to development is present. According to this table, a health manager should possess qualities that include being analytical, qualified, open to development, ethically grounded, inclined towards teamwork, entrepreneurial, responsible, solution-oriented, contemporary, a leader, advanced communication skills, knowledgeable, a researcher, competitive, and visionary.

Health policy comes first among the duties of health managers. The subtopics of the health policy theme are maintaining and improving the community's health level, responding to the changing needs of the community, and meeting the management needs of the healthcare sector, respectively. In the second place, contributing to the healthcare management literature comes. In the theme of contributing to the literature, the most emphasised sub-theme is keeping track of scientific developments. In the third place, being able to manage healthcare institutions is listed. According to this table, the expected duties of healthcare managers can be outlined as follows: being able to formulate health policies, contributing to the healthcare management literature, having knowledge and skills related to healthcare institution management, providing

Table 6: Mission Themes Related to the Duties of Health Managers

Theme	Code	Count(n)	Total(n)
Health Policy	Preserve and improve the health level of the community	11	35
	Respond to the changing health needs of the community	4	
	Meet the needs of the sector, address health sector management needs	3	
	Prioritise fundamental values of individuals and society	2	
	Prioritise human and environmental health	1	
	Contribute to human and community health	1	
	Aim to improve the health level of the community	1	
	Serve the community in line with national needs	1	
	Recognise specific problems in Turkey and provide solutions to health sector issues	1	
	Identify the health needs of individuals, families, and the community	1	
	Contribute to professional services in treatment and rehabilitation	1	
	Shape the health system of Turkey positively	1	
	Reflect knowledge in the field of the country's health system and health institution management processes	1	
	Be equipped to understand the country's health policy, organisational characteristics, and management style	1	
	Apply knowledge effectively	1	
Be aware of general health policy	1		
Play an essential role in health policy formulation	1		
Contribute to the improvement of health outcomes through collaboration with national and international stakeholders	1		
Analyse and guide health policy	1		
Health Management Literature	Follow scientific developments globally related to health management	7	14
	Contribute to health management science	3	
	Be knowledgeable about current theories and practices contributing to health management	3	
	Produce knowledge through scientific research and use it for the benefit of society	3	
	Contribute to health management science within the scope of national and international developments	2	
	Conduct original studies	2	

Table 6: Cont.

Theme	Code	Count(n)	Total(n)
Health Institutions Management	Have knowledge about the economic and managerial structure and problems of the public and private health sectors	1	14
	Contribute to service production in hospitals and health institutions	1	
	Reduce the costs of health services in public hospitals	1	
	Control costs	1	
	Have knowledge about the characteristics and functioning of hospitals and other health institutions	1	
	Evaluate health service outputs in a way that ensures continuous improvement	1	
	Be proficient in administrative, financial, and technical affairs in hospitals and health institutions within the health sector	1	
	Ensure satisfaction of patients and healthcare personnel	1	
Quality-Efficient Effective	Provide quality, efficient, and effective health services	10	13
	Contribute to the fair provision of health services	1	
	Master the total quality concept	1	
	Have accreditation knowledge	1	
Management	Manage and direct the management planning, organisation coordination and control process of institutions providing health services	2	10
	Have the capacity, knowledge, skills and qualifications to manage at various levels of the health system	1	
	Reach a sufficient level of business and management issues	1	
	Have basic knowledge of management science	1	
	Work at all levels in private, public and voluntary organisations operating in the health field	1	
	Shape the future of health management	1	
	Work in the management units of national and international institutions and organisations related to health	1	
	Reflect knowledge nationally and internationally to the health system	1	
Be proficient in health management processes	1		
Information Technology	Produce science and technology	3	7
	Respond to the continuous change brought about by technology	1	
	Play an effective role in our country's scientific and technological developments	1	
	Use health information systems	1	
	Use health information technologies effectively	1	

quality and efficient services, implementing all stages of management, and having expertise in information technology.

Hospital and healthcare institutions' mission to train professional health managers capable of working in middle and upper levels is highlighted. Education and training activities take the lead when examining the mission themes expected from health management departments. Subtopics under the theme of education and training include ensuring scientific and professional development in collaboration with stakeholders and prioritising societal benefits. The second theme is to be a preferred department, emphasising opportunities for students to showcase their potential. The third theme focuses on con-

tributing to the literature. Consequently, mission themes for health management departments involve contributing to students' best possible education and development, being a preferred department, contributing to the literature for advancing the healthcare sector, conducting research to develop health policies, and producing a qualified workforce.

DISCUSSION

In this study, the publicly available documents of all health management departments in Turkey were examined, and their mission and vision statements were evaluated. Mission and vision statements are crucial criteria in educational programs

Table 7: Mission Themes Expected from the Health Management Department

Theme	Code	Count (n)	Total (n)
Education and Training	Collaborating with university-community and public-environment partnerships	3	13
	Providing scientific and professional development opportunities effectively	2	
	Committing to presenting production in the field of education and service for the benefit of society	1	
	Providing opportunities for teaching, research, and development	1	
	Ensuring access to resources providing a broad range of work areas and research environment	1	
	Using educational techniques and methods	1	
	Supporting technological activities	1	
	Maintaining an adequate academic staff	1	
	Conveying current information to students	1	
	Provide scientific and professional development opportunities in the most effective way possible	1	
Being a preferred department	Have an understanding of education that enables students to realise their own potential	4	13
	Be a centre of attraction for staff and students	4	
	Enable students and staff to look to the future with confidence	1	
	Ensure continuous development with the vision of being a learning organisation	1	
	Uplifting civilisation	1	
	Being a university that contributes to the priorities of Turkey, approaching social, cultural and economic problems with a global vision and seeking solutions	1	
Contribution to the Literature	Adapting current developments to its organisation in interaction with the sector	1	8
	Contributing to the accumulation of knowledge in the country through education and training in health management.	3	
	Contributing to the development of scientific knowledge in the field of health management	1	
	Adopting the mission of reflecting the knowledge in the field of health management to practice	1	
	Reflecting the accumulation of knowledge to the country's health system, health services and health institutions management processes	1	
	Contributing to the development of science by bringing managers of health institutions into the society	1	
Contribution to Health Policies	Contributing to studies that establish standards for health management	1	8
	Identifying the problems specific to Turkey and producing scientific knowledge to solve the problems in the health sector.	2	
	Contributing to the development of the management capacity of health institutions	1	
	Reflecting the accumulation of knowledge on the country's health system, health services and the management processes of health institutions	1	
	Changing existing paradigms by producing scientific knowledge in the field	1	
	Influencing the sector in which it operates by taking a proactive approach.	1	
	Following changes and developments in the health sector at the national and international level	1	
Being a department that contributes to public health	1		
Training Qualified Workforce	Training professional health managers	3	5
	Training professionals with knowledge, skills and equipment	1	
	Training professional health managers who can work at the middle and senior levels required in hospitals and health institutions	1	

as they form the basic components and starting point of the roadmap in strategic management.

In strategic management, the starting plan begins with a mission, a statement of tasks, actions, and a mode of operation. Typically, these tasks are also written as goals and intentions. Still, mission statements are expected to consist of action sentences directly expressing the action to be taken along with its method. Vision, on the other hand, should encompass the results and values to be achieved as these actions are carried out. In summary, a mission should contain an active verb and action, while a vision should include the values expected to emerge at the end.

In analysing the mission statements in our study, the most emphasised words are related to human capabilities. When all mission statements are semantically grouped, three categories are identified: qualities of the human workforce, the responsibilities of health managers, and expectations from the health management department.

Regarding human capabilities, mission statements using expressions related to the human workforce have been categorised into 15 themes, outlining the qualities desired to be instilled in students. These themes include having analytical thinking skills, being qualified, being open to development, having ethical values, being inclined to teamwork, entrepreneurial spirit, responsibility, problem-solving orientation, contemporary perspective, leadership qualities, enhanced communication skills, being knowledgeable, research-oriented, possessing competitive skills, and being visionary.

In the study of education faculties related to mission statements, it is observed that these statements are grouped into two categories: gains of students (academic and personal competencies) and organisational functioning (purpose, structure, and operation) (Karadağ & Özdemir, 2015). A study examining mission statements in university strategic plans found that the most frequently used theme is aimed at producing quality human resources. However, it is evident that this sentence is more of a vision statement than a mission statement because producing quality human resources is not an action or task but a value of the expected goal. Similar erroneous uses appear in many mission statements. Expressions like producing quality human resources should be removed from mission statements, and direct definitions and details of the tasks to be carried out should be used in mission topics.

In the study conducted by Emekçi and Doğan, mission themes were identified as research, education and training, and social functions based on their frequency (Emekci & Doğan, 2020). In a study conducted by Öcal, mission statements were determined to include professional knowledge, personal qualities, leadership, professional passion, adaptability, problem-solving, communication, teamwork, and organisational behaviour (Öcal, 2023). The mission of universities is to educate individuals by harmonising national and universal values by cultivating students based on scientific criteria to meet the needs of markets (Sağdıç, 2020).

In examining mission themes related to human resources, similar results are found in studies on mission statements. The significance of this topic lies in the positive personality traits it will instil in students. It is crucial to emphasise the need for an environment beyond imparting knowledge, fostering critical thinking skills, developing problem-solving abilities, and broadening students' horizons.

Themes related to the responsibilities of health managers have been categorised into six titles. The expected tasks of health managers include being knowledgeable in management, being knowledgeable in health policies, having expertise in information technology, mastering health management literature, being acquainted with quality studies, and understanding health-care institution management.

Mission statements related to the responsibilities of health managers, as expressed in other field studies, have been stated as imparting professional knowledge. Due to the health management department's multidisciplinary nature, its graduates' expected roles are emphasised differently from other studies.

The health management department is relevant to all aspects of the country, including health, economic, and social aspects. The themes of missions created by expectations from the health management department, activities contributing to the literature, managing education and training activities, working to be a preferred department, producing a qualified workforce, and contributing to forming and developing health policies are listed. However, it is observed that many mission statements are, in fact, vision statements.

In a study examining the mission statements of universities in Turkey, the three most commonly used concepts were determined to be social responsibility, universality, and modernity (Kunt, 2012). Here again, it is seen that the mission statement is used as a vision statement rather than providing a task and job description.

In a study related to educational management, the mission concept was categorised into three headings: related to education and training, related to scientific research, and related to serving the community (Küçükçene & Özdemir, 2022). In Özdemir's study, mission statements were categorised into five headings: education and training, cultural values, development and continuity, creativity and innovation, and technology usage (Özdemir, 2019). In a study by Taş et al., expressions of modernity, nationality, regionality, science and technology, education and training, individual focus, and field of activity were determined in the university's mission statements (Taş et al., 2019). In Özdemir's study, sub-themes of the mission were determined as education and training, research, societal function, and training qualified human resources (Özdemir, 2011).

It is observed that higher education institutions focus on three missions. The most emphasised title is "conducting research in the relevant field." Mission statements include expressions of regionally focused or research-oriented work (Emekci & Doğan, 2020). Sustainability and the ability to become a global citizen are on the agenda for 21st-century skills in education. When

universities articulate mission and vision statements, they should use truly ACCURATE mission and vision statements and consider changing conditions (Uçak & Erdem, 2020). Özmen's study compared university mission and vision statements at five-year intervals, and it was observed that some schools did not make changes (Özmen et al., 2013). Attempting to shape planning with mission instead of vision poses an obstacle to achieving goals (Demirbolat Ottekin, 2005). Students' contributions to societal well-being should be considered when creating a mission and vision. Not only vocational education but also ethical and democratic values should be integrated into education (Dolgun, 2010). Increasing the quality of education is crucial. With the development of qualified human resources, the opportunity to compete in the global economy by raising per capita income is achieved (Uçak & Erdem, 2020).

In the expressions of expected missions from the Health Management Department, statements about conducting educational activities, carrying out research activities, and training a qualified workforce emerge as common themes with other studies.

Mission words should describe the task to be done like an instruction. Expressions such as educating human resources in a student-focused manner or following quality standards can be used as mission statements.

According to the word distribution of vision statements, the concepts of education, international, national, educational, scientific, knowledge and research come to the fore. When categorised with semantic integrity, it is seen that vision statements are divided into four main headings: education-training, research, societal benefit, and human resources, as the most frequent and powerful expressions. Looking at the sub-themes of these headings, Under the education-training category, being a source of pride nationally and internationally, providing education in contemporary standards, and being a leading program come to the fore.

In a study conducted at the faculty of education, the sub-themes of the vision statements were determined as training teachers, developing scientific activities, and supporting development (Karadağ & Özdemir, 2015). In a study by Taş et al., frequently used expressions in university vision statements were determined as national, science and technology, and field of activity (Taş et al., 2019). In a study on university mission and vision, the most emphasised themes were ranked as student focus, social responsibility, openness to innovation, and prioritisation of public interest (Öztürk Başpınar, 2020). In a study by Çınar et al., the vision statements of the universities included in the study were determined to be recognised nationally and internationally as a leading university among world universities (Çınar & Tütünsatar, 2017). Looking at the theme distribution of Turkish universities' vision statements in URAP 2018-2019 top 2500, themes include global presence, internationalisation, quality, innovation, entrepreneurship, competition, multidisciplinary, excellence, flexibility, competence, specialisation, student focus, performance management, academic freedom, and institutional autonomy (Kuzu, 2020).

When examining the educational vision statements of health management departments, the expressions found align with those in other studies (being recognised nationally and internationally, emphasising scientific activities, student-centricity, quality, and academic freedom). In the education-training theme of vision statements in health management departments, the phrase "being national and international" is a common expression. Health management departments should adapt to the global world, closely follow all developments worldwide, and set their vision to keep their educational programs up to date.

In the research category, the strong expressions include producing and improving knowledge at the national and international levels and conducting scientific studies. Özdem's study identified themes related to research as frequently used in vision statements (Özdem, 2011). In a study by Erdem and Tanrıöğen, an exemplary vision was created, incorporating themes such as establishing infrastructure as a knowledge and culture centre to be a science and technology pioneer at the national and international levels, making graduates and members proud (Erdem & Tanrıöğen, 2002).

Mission statements in the research category overlap with expressions in other research studies conducted at universities. Producing knowledge at the international level and conducting research should be considered expressions that need to be included in vision statements for all institutions.

In the societal benefit category, leading health policies and adding value to the healthcare system are prominent expressions. In a study on university vision statements, the institutional category emerges as the most frequently used expression. The sub-themes of institutionalisation are listed as public responsibility, leadership, universality, research, education-training, academic qualifications, focus on activity areas, nationalism, and democracy (Topal, 2020). In a study on university mission and vision, the ranking of the most emphasised themes is expressed as student focus, social responsibility, openness to innovation, and prioritisation of public interest (Öztürk Başpınar, 2020).

Themes in the societal benefit category show similarities to other vision studies. Prioritising public interest appears as a common denominator in all studies. Health management departments play a significant role in providing societal benefits by producing health policies and training human resources to operate in health management.

The human resources category is identified as meeting the need for qualified labour, training scientists, and producing health managers with a lifelong learning philosophy. Looking at other studies related to vision statements, in a study conducted in the Faculty of Education, sub-themes of vision statements were determined as training teachers, developing scientific activities, and supporting development (Karadağ & Özdemir, 2015). The vision of health management it should aim to train individuals with the necessary workforce skills in health management's core areas and sub-areas.

It is evident that other studies support the categories identified in vision statements. The main themes in vision statements should be seen as the outcomes obtained from education-training activities. These gains should undoubtedly be qualified values instilled in the graduating students. Through these values, the educational institution should gain recognition as a source and producer that imparts these values. The vision statements of an institution should be considered as the fundamental production values of the educational institution.

CONCLUSION

Well-crafted mission and vision statements ensure the correctness of the strategic direction from the outset, provide a competitive advantage, contribute to the formation of institutional culture, increase employees' loyalty to the institution, and contribute to realising goals with a futuristic perspective. Hence, mission and vision statements should be carefully prepared and implemented.

When we look at the mission statements, it is revealed that health management departments focus on the globalisation process. These departments position themselves as solution providers for societal issues in Turkey and share responsibilities and duties recognised by universities worldwide.

The mission and vision statements are meticulously prepared in some universities, while in others, either incorrect meanings have been attributed to them, or they have not been included at all. Due to the global nature of university performance evaluations and rankings, some universities tend to imitate those at the top of the list. In some universities, identical vision and mission statements have been copied. At the department level, there are significant similarities in mission and vision statements. Universities should periodically share indicators related to their mission and vision, and inter-university comparisons based on these indicators should be conducted to facilitate improvements.

By examining mission and vision statements across all departments of universities nationwide in Turkey, the following common intersection set has been identified.

MISSION (Duty)

“Activities to be carried out for students' achievements, efforts to maintain high human resource qualifications, explanations regarding the methods and models of teaching, activities to be carried out for research, creativity, innovation, and entrepreneurship, methods of openness to development, models or methods of technology and information use, and activities that will achieve success internationally by adapting to developments in the field” can be summarised.

VISION (Attainable Value)

“To attract the most talented workforce to the service area, to excel in societal benefit with the talented workforce provided in the service area, to produce the highest scientific activity in the service area, to be open to innovation and continuous renewal, to be international, to maintain high quality, to pioneer in com-

petition, and to be an institution that academics, students, and the service sector take pride in” can be summarised.

The field of health management occupies a highly significant position in protecting human health, treating diseases, promoting health, and contributing to the development of the national economy through the magnitude of healthcare expenditures. Health management departments should review their strategic plans, adapt their mission and vision statements to align with the evolving world, and implement the necessary updates. The existence of a shared mission and vision is expected to contribute to qualitative improvements in the content and outcomes of education.

Financial Support: No financial support was received

Conflict of Interest: There is no conflict of interest

Ethics Committee Approval: There is no need to establish ethical differences with secondary data.

Author Contribution Declaration: The authors have collaborated on a work

Referee Process: Double-blind referee.

REFERENCES

- Abell, D. F. (2006). The Future of Strategy is Leadership. *Journal of Business Research*, 59(3), 310-314. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2005.09.003>
- Arabacı, İ. B. (2007). Stratejik Planlamada Amaç, Misyon, Vizyon ve Örgütsel Slogan Gerçekleştirme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma (Malatya MLO Örneği)1 A.Ü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-98.
- Bengisu, D. D. M. (2007). Yüksek Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 739-749. <https://doi.org/10.19168/jyu.50211>
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Collins, J. C., & Porras, J. I. (1996). *Building Your Company's Vision Harvard Business Review*. 74, 65-78.
- Uslu Çetin, O. (2015). Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri. *ÇağdaşYönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 75-93.
- Çınar, N. F., & Tütünsatar, A. (2017). Bir Kamu Politikası Olarak Stratejik Planlama ve Üniversitelerde Uygulama: Akdeniz Bölgesindeki Farklı Kuşaktaki Üniversitelerin Misyon ve Vizyonları Üzerinden Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1177-1188.
- Ottekin Demirbolat, A. (2005). Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama ve Vizyon-Misyon Belirlenmesinde Liderlik Rollerini. *Eğitim ve Bilim*, 30(135),58-65
- Dolgun, U. (2011). Yirmi Birinci Yüzyılda Yüksek Öğretimin Yeni Misyonu. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 42, 15-39.
- Emekçi, M., & Doğan, S. (2020). Türkiye'deki Üniversitelerinin Misyon ve Vizyon İfadelerinin Tematik Olarak İncelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 8(1),161-203

- Erdem, A. R., & Tanrıöğen, A. (2002). Üniversitenin başarısında önemli bir anahtar: Üniversite vizyonu (Pamukkale Üniversitesi Örneği). *Eğitim Araştırmaları*, 9, 194-203.
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara Çare mi?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345. <https://doi.org/10.9779/pauefd.537273>
- Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu. Erişim Tarihi: 14 Eylül 2023 <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5018.pdf>
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2015). Eğitim Fakültelerinin Vizyon ve Misyonlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 255-277. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.70625>
- Kunt, Ş. (2012). *Türkiye de Üniversitelerin Stratejik Planlarındaki Misyon, Vizyon ve Stratejik Amaçların İçerik Analizi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Kuzu, Ö. H. (2020). Dünya çapında üniversiteler bağlamında misyon-vizyon üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 8-23.
- Küçükçene, M., & Özdemir, M. (2022). Analysis of the mission statements of educational administration departments in terms of identity. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 424-436. <https://doi.org/10.2399/yod.21.870606>
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Muslu, Ş. (2014). Örgütlerde misyon ve vizyon kavramlarının önemi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5),150-171
- Öcal, K. (2023). Rekreasyon mezun nitelikleri perspektifinden üniversite, fakülte ve bölümlerin misyon ve vizyon bildirimlerinin tematik incelenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences - IJSETS*, 9(1), 10-25. <https://doi.org/10.18826/useeabd.1172903>
- Öğülmüş, S. (2019). İçerik çözümlemesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 213-228. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000729
- Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1869-1894.
- Özdemir, B. (2019). *Esenyurt'taki Okulların Misyon ve Vizyon İfadelerinin İncelenmesi.Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Özmen, H. İ., Özmen, F., & Sakarya, Ş. (2013). Beş yılda ne değişti? Üniversitelerde stratejik planlama çalışmaları(misyon ve vizyon ekseninde karşılaştırmalı bir analiz). *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(2), 27-39.
- Öztürk Başpınar, N. (2020). Vakıf üniversitelerinin web sayfalarındaki misyon ve vizyon ifadelerinde etik vurgular üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 469-488. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.856>
- Ramazanoğlu, F., & Bahçeci, B. (2006). Örgütlerde vizyon ve misyon kavramı. *Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 52-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47092/592360>
- Sağdıç, S. (2020). Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Stratejik Planlama: Gazi Üniversitesi ve Atılım Üniversitesinin Karşılaştırılması. *Kırıkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*
- Taş, M. A., Çiçek, H., & Yastıoğlu, S. (2019). Misyon, vizyon ve amaçlar bağlamında geleceğe bakış: Mehmet akif ersoy üniversitesi stratejik plan çalışmaları örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 544-562. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.534362>
- Taşar, H. H. (2021). Fen liselerinin vizyon, misyon ve değer ifadelerinin incelenmesi: Ankara ili örneği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(28), 205-224.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu. (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. T.C. Yükseköğretim Kurulu.Ankara
- Topal, F. (2020). Stratejik Yönlendirmede Neler Değişti? 2. ve 3. Dönem Devlet Üniversiteleri Stratejik Planları Üzerine Bir İnceleme Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). <https://www.icisleri.gov.tr/kurumlar/icisleri.gov.tr/lcSite/illeridairesi/Mevzuat/Kanunlar/Anayasa.pdf> Erişim Tarihi: 15 Eylül 2023
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021). Üniversiteler İçin Stratejik Planlama Rehberi. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.29065/USAKEAD.690205>
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuat-No=28996&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuat-Tertip=5>. Erişim Tarihi: 14 Eylül 2023
- Yükseköğretim Kurulu 2019-2023 Stratejik Planı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/stratejik-plan/2019_2023_Stratejik_Plan.pdf Erişim Tarihi:14 Eylül 2023

Yükseköğretimde Program Yetkinliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Curriculum Competence in Higher Education: A Scale Development Research

Asil DERİN KILIÇ, Adnan KÜÇÜKOĞLU

ÖZ

Yükseköğretimde kalite hedefleri her geçen gün biraz daha ön plana çıkarken gerek ulusal gerekse de uluslararası ölçekte etkinliği yüksek, yenilikçi program(lar)ın tasarlanabilmesi noktasında kritik bir öneme sahip olduğu düşünülen öğretim elemanlarının programa ilişkin (öğretim, araştırma vb.) yetkinlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla beşli likert türünde derecelendirilen Program Yetkinliği Ölçeği'nin 105 madde ve tek boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında araştırma grubu belirlenirken, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine bir araştırmanın yapılmasına olanak sağlayan amaçsal örnekleme yöntemine başvurulmuş olup öğretim elemanlarından oluşan bir araştırma grubundan veri toplanmıştır. Araştırma grubundan elde edilen veriler rastgele iki alt gruba bölünmüş olup ilk grup üzerinde (336 kişi) AFA ve diğer grup üzerinde (336 kişi) ise DFA gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra ilgili alan yazında yer alan benzer araştırmalar göz önünde bulundurularak Klasik Test Kuramı'na dayalı analizlerin gerçekleştirildiği araştırma grubu üzerinden Madde Tepki Kuramı çatısı altında yer alan "Sıralama Ölçekli Modele Dayalı Rasch Analizi" gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sonucunda AFA bulguları incelendiğinde, öz değeri birden büyük olan 26 faktörlü bir yapının ortaya çıktığı gözlenmiştir. Öte yandan ilgili alanyazında program yetkinliğine ilişkin çeşitli boyutların olduğunu öne süren araştırmalar bulursa da bu boyutların iç içe geçmesi nedeniyle boyutlar arasında tam bir ayrımın yapılamadığı göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında birinci ve ikinci öz değer oranı da incelenmiştir. Nitekim birinci ve ikinci öz değer oranının üçten büyük olması (18.820/6.273) nedeniyle tek boyutlu bir yapının ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Tek faktörlü bu yapının toplam varyansın %46.475'ini açıkladığı bulgulanmıştır. Ayrıca tek boyutluluğun temel ve katı olmak üzere ikiye ayrıldığı göz önünde bulundurularak bu ölçekte öz değeri birden büyük olan ikincil minör boyutların/faktörlerin bulunması nedeniyle ölçek yapısının temel tek boyutluluğa uygun olduğu düşünülmüştür. Başka bir ifadeyle, söz konusu faktörlerin yorumlanması ve adlandırılması noktasında yaşanan problemler nedeniyle ölçeğin tek faktörlü/boyutlu olarak kullanılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin tek faktörlü yapısını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör

Derin Kılıç A., & Küçükoğlu A., (2024). Yükseköğretimde program yetkinliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 462-484. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1478671>

*Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'nun danışmanlığında Asil DERİN KILIÇ'ın yaptığı "Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi" tarafından desteklenen "Yükseköğretimde Program Yetkinliği, Liderliği, Esnekliği ve Çevikliği: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi" (Proje No: SDK-2023-12538) adlı doktora tezinin bir parçası olan bu çalışma 11. Uluslararası 19 Mayıs Yenilikçi Bilimsel Yaklaşımlar Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

*This research is a part of the doctoral thesis entitled "Curriculum Competence, Leadership, Flexibility and Agility in Higher Education: A Structural Equation Modeling" (Project Number: SDK-2023-12538) supported by the "Atatürk University Scientific Research Projects Coordination Unit" under the supervision of Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU. Also, this study is presented as an abstract paper at the 11th International Congress on Innovative Scientific Approaches.

Asil DERİN KILIÇ (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2195-9889

Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kars, Türkiye

Kafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kars, Türkiye

asilderin@yahoo.com

Adnan KÜÇÜKOĞLU

ORCID ID: 0000-0002-8522-258X

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, Türkiye

Atatürk University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Erzurum, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 05.05.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 06.11.2024



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

analizi gerçekleştirilmiş olup veri analizi sonucunda uyum indekslerinin (GFI=.86, AGFI=.87, CFI=.96 ve RMSEA=.07) kabul edilebilir aralıkta olduğu saptanmıştır. Ayrıca Rasch analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, (0.54 ile 1.39 değerleri arasında yer alan) uyum-ıç ve (0.51 ile 1.38 değerleri arasında yer alan) uyum-dışı istatistiklerinin bu istatistiklere ilişkin kabul edilebilir sınır olarak kabul edilen 0.5 ile 1.5 aralığında yer aldığı saptanmış olup model-veri uyumunun sağlandığı gözlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak araştırma verilerinin ölçek geliştirme sürecinde esas alınan tek boyutlu yapıyı doğruladığı şeklinde bir sonuca varılabilmektedir. Öte yandan bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenilirlik düzeyi, Cronbach alfa güvenilirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmış olup Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.962$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerin 0.80'den yüksek olması ise ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde iç tutarlılık olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak Program Yetkinliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerini belirlemeye yönelik ilk ölçme aracı olma özelliği taşıyan bu ölçeğin öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerini belirleme noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Öğretim elemanı, Program yetkinliği, Ölçek geliştirme

ABSTRACT

While the quality goals in higher education are coming to the fore day by day, it has been determined that the Curriculum Competence Scale, which was developed in the five-point likert type in order to examine the curriculum competence levels of the lecturers which is considered to be of critical importance in designing innovative curriculum(s) with high efficiency both nationally and internationally, consists of 105 items and a single dimension. Within the scope of this research, while determining the research group, the purposive sampling method, which allows an in-depth research to be carried out by selecting information-rich situations, was used and data were collected from a research group consisting of lecturers. The data obtained from the research group were randomly divided into two subgroups, and EFA was performed on the first group (336 people) and CFA was performed on the other group (336 people). In addition, considering the similar studies in the relevant literature, the "Ranking-Scale Model-Based Rasch Analysis" under the umbrella of Item Response Theory was performed on the research group that Classical Test Theory was carried out. As a result of the data analysis, when the AFA findings were examined, it was seen that a 26-factor structure with an eigenvalue greater than one emerged. On the other hand, although there are studies suggesting that there are various dimensions related to curriculum competence in the relevant literature, considering that a complete distinction cannot be made between the dimensions due to the intertwining of these dimensions, the ratio of the first and second self-value to each other has also been examined within the scope of this research. It was concluded that a one-dimensional structure emerged due to the fact that the first and second eigenvalue ratio was greater than three (18.820/6.273). It was found that this one-factor structure explained 46.475% of the total variance. In addition, considering that one-dimensionality is divided into two as essential and strict, it is thought that the scale structure is suitable for essential one-dimensionality due to the presence of secondary minor dimensions/factors with eigenvalues greater than one on this scale. In other words, it has been concluded that it would be appropriate to use the scale as a single factor/dimensional due to the problems experienced in the interpretation and naming of these factors. However, in order to test the single-factor structure of the scale, confirmatory factor analysis was performed and as a result of the data analysis, it was determined that the fit indices (GFI=.86, AGFI=.87, CFI=.96 and RMSEA=.07) were within the acceptable range. In addition, when the results obtained from the Rasch analysis were examined, it was determined that the in-fit and out-fit statistics (between 0.54 and 1.39) were in the range of 0.5 and 1.5, which is accepted as the acceptable limit for these statistics, and it was understood that model-data fit was achieved. Based on these findings, it can be concluded that the research data confirm the one-dimensional structure in the scale development process. On the other hand, the reliability level of the scale developed within the scope of this study was calculated using the Cronbach alpha reliability method. Also the Cronbach alpha reliability coefficient was determined as $\alpha=0.962$. If this value is higher than 0.80, it indicates that there is a high level of internal consistency among the items. As a result, it was determined that the validity and reliability values of the Curriculum Competence Scale were high, and the findings revealed that this scale, which is the first measurement tool to determine the curriculum competence levels of the lecturers, is a valid and reliable tool for determining the curriculum competence levels of the lecturers.

Keywords: Higher education, Lecturer, Curriculum competence, Scale development

GİRİŞ

Rekabet gücü yüksek, üstün bilgi ve becerilere sahip mezunların yetiştirebilmesi noktasında yükseköğretim kurumlarının stratejik bir işleve sahip oldukları düşünülmektedir. İçinde bulunduğumuz endüstri 4.0 çağında, rekabet edebilen ve yeni koşullara kolaylıkla uyum sağlayabilen mezunlara ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim 4.0 sanayi devriminin eğitim alanında, özellikle de yükseköğretim düzeyinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Endüstri 4.0 paradigmasının yükseköğretim-

deki izdüşümü üniversite 4.0 ya da yeni nesil üniversite olarak karşımıza çıkmaktadır (Lapteva & Efimov, 2016). Yeni nesil üniversiteler, içinde bulunduğumuz bilgi çağının en karakteristik özelliği olan bilgi patlamasını birçok açıdan yaşamaktadır. Bu bağlamda geleneksel disiplin yaklaşımları sorgulanmış, yeni kurum türleri ortaya çıkmış, yeni akademik programlar geliştirilmiş ve yeni teknolojilerle birlikte öğrenme süreci de yapılandırılmıştır (Bitzer, 2009). Dolayısıyla üniversitelerin bugüne kadar tercih etmiş oldukları öğrenme ve öğretme paradigmasını değiştirmeye istekli olmaları gerekmektedir. Ayrıca bu yeni

çağda üniversitelerin akademik bilgi kaynağı olmalarının yanı sıra yeni koşullara uyum sağlayabilen rekabetçi mezunlar yetiştirmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla üniversitelerin günümüz çalışma ortamlarında rekabet edebilecek mezunlar yetiştirebilmeleri amacıyla eğitim sistemlerini güçlendirmeleri bir zorunluluk olarak görülmektedir (Prasetio vd., 2017). Çünkü öğrenci sayısı, personel ve araştırma fonları açısından birbirleriyle sürekli olarak rekabet içerisinde olan yükseköğretim kurumlarının (Hemsley-Brown, 2012), bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmelere öncülük ederek yüksek nitelikli mezunlar yetiştirmeleri ulusların ilerlemesinin temeli olarak görülmektedir (Prasetio vd., 2017).

İçinde bulunduğumuz çağda programların, toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi noktasında doğrudan bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Dünyada bilimsel, toplumsal, teknolojik ve ekonomik alanlarda yaşanan hızlı gelişmelerin eğitim alanına yansımaları, öğrenme ve öğretme anlayışında bazı farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Arslan & Özpınar, 2008). Bu farklılıkların eğitim süreçlerine yansımaları noktasında birçok önemli değişkenin varlığı söz konusu olsa da öğretim programlarının bu amaca ulaşılabilmesi noktasında kullanılabilecek en işlevsel araçlar arasında yer aldığı düşünülmektedir. Çünkü program(lar), içerdiği planlı ve yönlendirilmiş deneyimler aracılığıyla değişime en kısa ve pratik yol(lar)dan uyum sağlama sürecinde katalizör bir görev üstlenmektedir. Bu bakımdan birçok ülke eğitim alanında özellikle de program geliştirme çalışmalarında önemli düzenlemeler yaparak gerek eğitsel gerekse de toplumsal hedeflere ulaşmaya yardımcı olabilecek programlar hazırlama yönünde büyük bir çaba sarf etmektedir. Bu doğrultuda istenilen çıktılara ulaşılabilmesi noktasında belirleyici unsurlardan biri program niteliği iken, programların nitelikleri kadar belirleyici olan bir diğer unsur ise bu programların uygulayıcısı olan eğitimcilerdir. Sınıf içinde ve dışında öğrencilerle etkileşimde bulunma açısından önemli bir role sahip olduğu düşünülen öğretim elemanları, yükseköğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Bu rolün gereği olarak öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarında zorluk yaşamamaları için öğretim elemanlarının öğrencileri bu sürece yönlendirebilecek gerekli yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir (Nento, 2018, Akt., Efendi, 2021). Yükseköğretimin temel fonksiyonları çerçevesinde yetkin öğretim elemanlarının eğitim, araştırma ve toplumsal katkı olmak üzere üç misyon alanında etkili uygulamalar gerçekleştirebilmeleri açısından mesleki, eğitsel, kişisel ve sosyal birtakım yeterliliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri noktasında bu dört yeterliliğe sahip olmaları beklenirken, öğretim yeterliliğinin öğrenci başarısı üzerinde en önemli etkiye sahip olan yeterlilik türü olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki ve/veya kişilik yeterliliğine sahip olmalarına rağmen öğretim yeterliliğinin yeterli düzeyde olmaması, öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretim elemanlarından kaynaklı zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu durum ise öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye yol açabilmektedir (Yohanita, 2018, Akt., Efendi, 2021). Öğretim elemanı yeterliliğinin önemli unsurlarından biri olan öğretim yeterliliği, öğrencilerin öğrenme başarısını belirleyen öğrenme motivas-

yonunu artırarak öğrenme yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynayabilmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgi ve becerileri, öğretim elemanlarının -bir öğretmen olarak- görevlerini yerine getirebilmelerini kolaylaştırabilmektedir. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının -bir öğretmen olarak- öğretim yeterliliğini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri durumunda öğrenme süreci daha dinamik, katılımcı ve yaratıcı bir şekilde gerçekleşebilmektedir (Harto, 2018, Akt., Efendi, 2021).

Eğitimcilerin sahip olması gereken öğretim yeterliliği repertuarının önemli bir bileşeni, Shulman ve Sykes (1986) tarafından "(öğretmenin) özel alanı için alternatif program biçimlerinin ve bu programların farklı metin ve materyallerde somutlaştırılması" şeklinde tanımlanan program bilgisi olarak görülmektedir (Akt., Ariav, 1988). Bu tanım her ne kadar program bilgi tabanını konuyla ve öğrenme sürecinde konunun somutlaştırılmasında kullanılan materyallerle sınırlandırması nedeniyle minimalist bir anlayışa işaret etse de program bilgisinin ilk aşamasını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu ilk aşama, eğitimcilerin çeşitli öğretim materyalleri ve prosedürlerinin yanı sıra öğrenme hedeflerine ilişkin farkındalığını da içermektedir. Ayrıca bu aşamada eğitimcilerin alternatif öğrenme yöntemlerinin (örneğin, bütüncül bir anlayışla bir ders ya da programı yapılandırmanın farklı yolları) varlığını fark etmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Bu temel aşamada program materyallerinin akıllı tüketicileri olan eğitimcilerin, program geliştirme gibi daha karmaşık karar verme süreçlerine dahil olmadıkları söylenebilmektedir. Benzer şekilde program okuryazarlığı kavramında ise bir programın öğretimin önemli bir boyutu hâline gelebilmesi için eğitimcilerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin bir hiyerarşisi önerilmektedir. Giriş seviyesi bilgi ve beceriler program materyallerinin seçiminin yanı sıra bu materyallerin özel ihtiyaç ve öğretim ortamları doğrultusunda uyarlanmasını ve sistematik olarak değerlendirilmesini içerirken, üst düzey bilgi ve beceriler ise program geliştirme yaklaşımlarına ve bu süreçte dikkate alınması gereken değişkenlere hâkim olmayı içermektedir (Ariav, 1988). Öte yandan Atomatofa (2009) tarafından geliştirilen yedi kategorili farkındalık modelinin incelenmesi durumunda, öğrenme sürecinin -bir öğretmen olarak- öğretim elemanlarının program(lar)ı anlamalarıyla başladığı görülmektedir (Akt., Atomatofa vd., 2013). O halde "bir öğretim elemanının program(lar)ı anlaması" ne ifade etmektedir? Program(lar)ı anlamının öncelikle yorumlama yapıldığında mümkün olabileceği düşünülmektedir. Daha çok yaratıcılıkla ilişkili olan yorumlama "yeniden aynısını oluşturma" anlamına gelmemektedir. Nitekim bir eğitimcinin programı yorumlaması, onu yeniden yapılandırması şeklinde yorumlanmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının belirli bir öğretim sürecini yalnızca yönetimin belirlediği yönergelere uygun olarak salt görev bilinciyle gerçekleştiren yetenekli teknisyenler olmadığı düşünülmektedir (Atomatofa vd., 2013). Bu düşünce doğrultusunda olumlu/yaratıcı öğrenme ortam(lar)ının oluşturulmasında aktif katılımcılar olan öğretim elemanlarının program(lar)ın "basit bir uygulayıcısı" olmaktan öte program(lar)ın "geliştiricisi" ve "düzenleyicisi" olarak çalışmaları büyük bir önem taşımaktadır. Nitekim bu bağlamda program geliştirme sürecini anlayarak bu sürece aktif bir şekilde katılan öğretim elemanla-

rının danışmanlar ve kolaylaştırıcılar olarak program geliştirme sürecinde yeni roller üstlenmeleri gerekmektedir (Ryu, 2015). Bir öğretmen olarak program(lar) uygulama görevini üstlenen öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine ilişkin yetkinliğinin, öğretim süreçlerinin verimliliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle öğretim elemanları mesleki yeterlilikleri içerisinde program yeterliliklerinin de yer alması gerekmektedir. Çünkü öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin temeli olan program geliştirme yeterliliklerinin açık bir şekilde tanımlanmaması ya da ihmal edilmesi durumunda, öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına ilişkin program geliştirme ve uygulama sürecinde çeşitli sorunlar yaşayabilmeleri olası görülmektedir. Öğretim elemanlarının program yeterliliklerine ilişkin en çok ihmal edilen boyutlar arasında program teorisi (felsefesi, modelleri vb.) ve çalışmalarının yanı sıra öğrenme-öğretme yaklaşım ve modelleri yer almaktadır (Selvi, 2010). Dolayısıyla öğretim elemanlarının, program geliştirme ve uygulama sürecinde önemli bir rol oynadığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda planlama, tasarlama, uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin teorik ilke ve davranışları uygulama becerisi olarak tanımlanan program yetkinliğinin incelenmesi büyük bir önem arz etmektedir (Behar & George, 1996). Nitekim bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında küresel dünyadaki dönüşümle birlikte kaliteli program geliştirme ve öğretim faaliyetleri her geçen gün daha fazla önem kazanırken, öğretim elemanlarından (i) *etkili program(lar) hazırlamaları*, (ii) *öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun çalışmalarda bulunmaları*, (iii) *açık ve anlaşılır öğrenme materyalleri hazırlamaları*, (iv) *etkili ders anlatımları gerçekleştirmeleri*, (v) *öğrencilere gereken ilgiyi göstermeleri ve onlara saygı duymaları*, (vi) *öğrenme sürecinde öğrencilerin bağımsızlıklarını desteklemeleri*, (vii) *yeni öğrenme ve öğretim yaklaşımlarına uyum sağlamaları*, (viii) *öğrencilerin aktif ve işbirlikli öğrenme süreçlerini destekleyici öğretim yöntemlerini kullanmaları*, (ix) *uygun ve alternatif değerlendirme araçlarını kullanmaları*, (x) *etkili ve yapıcı geri bildirimlerde bulunmaları* ve son olarak (xi) *kendi öğretim becerilerini geliştirmek için öğrencilerden ve diğer kaynaklardan öğrenmeye istekli ve motive olmaları* beklenmektedir (Ramsden, 1992, Akt., Blaskova vd., 2015). Buradan da anlaşılacağı üzere akademisyenlerin öğretim alanındaki yetkinlik düzeyleri artırılırken özellikle program geliştirme ve değerlendirme alanına odaklanması gerekmektedir (Masrur, 2021).

Ciddi ve kökten yeni bir paradigmatik kırılmaya doğru hızla evrilen 21. yüzyılda (Şimşek & Adıgüzel, 2012) akademisyenlik mesleğinin gerek disiplin alanına gerekse de eğitim alanına özgü birtakım unsurları içermesi ve benzersiz bir mesleki uygulama alanı içerisinde işlev görmesi nedeniyle yükseköğretimde kaliteli eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesi noktasında öğretim elemanlarının program yetkinliklerinin incelenmesi büyük bir önem arz etmektedir (Bitzer, 2009). Öte yandan gerek kavramsal gerekse de yapısal açıdan yetkinlik kavramının tam anlamıyla neyi temsil ettiğine dair üzerinde uzlaşılmış bir tanım ve anlayış eksikliğinin olması özellikle öğretim kalitesinin geliştirilebilmesi noktasında öğretim elemanı yetkinliğinin değerlendirilmesine yönelik güvenilir yöntemlerin geliştirilmesini önemli kılmaktadır (Di Battista vd., 2022). Çünkü genellikle

birbirleriyle ilişkili olan beceri, yetenek, yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramlarının birbirleri yerine yanlış kullanılmasının gerek ulusal gerekse de uluslararası literatürde bir kavram karmaşasına yol açtığı düşünülmektedir. Nitekim bu bağlamda “şemsiye” başka bir ifadeyle bütüncül bir kavram olarak düşünülmesi gereken “yeterlik” kavramı bilgi, beceri, tutum, değer, inanç ve diğer kişisel özellikleri içerirken; yeterlik kavramını oluşturan öğeleri ve özellikleri (bilgi, beceri, tutum ve kişisel özellikler vb.) temsil eden “yeterlilik” kavramı ise analitik olarak incelenebilen, ele alınabilen ve gözlemlenebilen davranış cinsinden özellikleri içermektedir (Alan & Güven, 2022). Yeterlik ve yeterlilik kavramlarıyla yakından ilişkili olan yetkinlik kavramı ise genellikle bir bireyin mesleğinde yeterli olduğunu ifade etmek için kullanılırken, özellikle mesleki yeterlilikler açısından ele alındığında herhangi bir işin yerine getirilebilmesi noktasında gerekli olan asgari yeterlik ve beceri anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla mesleğindeki “yeterliliklere” sahip olan bir bireye “yetkin” denilebilir (Mansfield, 2004). Anlaşılacağı üzere yetkinlik kavramını beceri, yetenek, yeterlik ve yeterlilik gibi diğer kavramlardan ayırt etmek oldukça zor olabilmektedir. Eğitimsel bir perspektifle ifade etmek gerekirse, yeterlik özellikle asgari standartlarda ihtiyaç duyulan çıktılarını ifade ederken, yetkinlik ise bir kişinin işinde iyi performans sergilemesini sağlayan girdiler olarak ifade edilmektedir (Sitepu vd., 2020). Eğitim alanındaki bazı araştırmacılara göre “yetkinlik” kavramı, bireylerin belirli bir durum ve/veya sorun karşısında bilgi ve becerilerin yanı sıra kişisel, sosyal ve/veya metodolojik yeteneklerini kullanabilme kapasitelerini göstermektedir. Öğrenci ile program arasında bir köprü görevi üstlenen eğitimcilerin en önemli nitelikleri düşünüldüğünde; (i) *programın felsefi yaklaşımını algılayabilme*, (ii) *psikolojik yaklaşımları öğrenme açısından değerlendirebilme*, (iii) *toplumun kültürel yapısıyla program uyumunu inceleyebilme*, (iv) *hangi alanların hangi kazanımlarla ilişkili olduğunu anlayabilme*, (v) *öğretim program(lar)ındaki hedef kazanımlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme* ve son olarak (vi) *öğrencilere ve kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme araçlarını belirleyebilme* yeterlilikleri ilk akla gelenler arasında yer almaktadır (Kahramanoğlu, 2019). Ayrıca program planlarının doğru bir şekilde anlaşılmasıyla ilgili olan program yeterlilikleri öğrenme ve öğretme sürecinin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında öğretim elemanlarının öğretim rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmelerini sağlamaya yönelik bilgi ve becerilerin çerçevesini belirlemektedir. Program yeterliliklerinin kapsamlı bir şekilde tartışılması ve öğretim elemanlarının bu yeterliliklere ihtiyaç duyma nedenlerinin açıklanması noktasında program yeterlilikleri, programı geliştirme ve uygulama olmak üzere iki alt yeterlilik alanında incelenebilmektedir. Başka bir ifadeyle bu yeterlilikler gerek teorik gerekse de pratik yeterliliklerle ilişkilendirilebilmektedir. Program yeterlilikleri teorik açıdan (i) *program felsefeleri*, (ii) *program geliştirme yaklaşımları*, (iii) *program tasarımları*, (iv) *program geliştirme unsurları*, (v) *program geliştirme süreci*, (vi) *içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi*, (vii) *öğretim ve değerlendirme koşullarının planlanması* ve son olarak (viii) *program geliştirme için çalışmaların gerçekleştirilmesine ilişkin bilgileri* içerirken; pratik açıdan ise mikro ve makro düzeyde bir programın tasarlanmasına, geliştirilmesine ve uygulanmasına ilişkin bilgileri içermektedir (Selvi, 2010). So-

nuç olarak öğretim elemanlarının başkaları tarafından görülme ve tanınan bu program yeterliliklerine sahip olmaları durumunda, program alanında yetkin akademisyenler oldukları söylenebilmektedir (Baryanto, 2023).

Yukarıda yer verilen bilgilerin özetlenmesi durumunda; yeni yüzyıl eğitim vizyonu ile üretkenliği ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen sürdürülebilir kalkınma odaklı yükseköğretim kurumları, bağımsız çalışabilme ve küresel ölçekte rekabet edebilme bağlamında gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip mezunlar yetiştirebilme noktasında yeni nesil programlar geliştirmeyi amaçlamaktadır (Khambali vd., 2022). Öte yandan dünyadaki son gelişmeler ışığında yeni nesil üniversite anlayışını benimseyen yükseköğretim kurumlarının değişen toplumsal ihtiyaç ve beklentilere cevap verebilmeleri gerek esnek gerekse de çevik örgütlenme ve yönetim biçimlerine uyum sağlamalarıyla mümkün görülmektedir (Gardner, 2002). Dolayısıyla hızla değişen dinamik bir dünyanın ihtiyaçlarının karşılanabilmesi noktasında programların yeniden tasarlanması ve güncellenmesi kaçınılmaz bir hâle gelmektedir. Nitekim bu bağlamda eğitim programlarının hızla değişen dünyanın ihtiyaç ve beklentilerine uygun bir şekilde geliştirilmesine yönelik çalışmaların, yükseköğretim uygulamalarının ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşılabilmesi noktasında ise yükseköğretim alanının vazgeçilmez, önemli bir yapıtaşı olan öğretim elemanlarının, eğitimde en önemli insan kaynakları arasında yer aldığı düşünülmektedir. Çünkü öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerle doğrudan teması olan ve eğitim politikası ve programlarının sınıf düzeyinde uygulanmasını sağlayan öğretim elemanları olmaksızın ideal eğitim-öğretim hedeflerine ulaşılmasının zor olabileceği düşünülmektedir (Ofojebe & Chukwuma, 2015). Hiç kuşkusuz eğitimde kalite hedefleri her geçen gün biraz daha ön plana çıkarken; öğretim elemanlarının eğitim programları ve öğretim alanında yetkin olmaları, yükseköğretim başarısında kilit bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kobayashi vd., 2017). Zira eğitime yön veren gerek ulusal gerekse de uluslararası yaklaşımların esas alındığı ilgili alanyazında; 21. yüzyılda oluşan akademik beklenti ve taleplerin, zaman içerisinde program geliştirme ve öğretim alanında yetkinliklerini geliştiren öğretim elemanları tarafından karşılanabileceği varsayılmaktadır (Masrur, 2021). Bu varsayım doğrultusunda ilgili alanyazında özelden ulusal genelde uluslararası ölçekte etkinliği yüksek, yenilikçi program(lar)ın tasarlanabilmesi noktasında program geliştirme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğu düşünülen öğretim elemanlarının programa ilişkin (öğretim, araştırma vb.) yetkinlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Program Yetkinliği Ölçeği'nin ise bu amacın gerçekleştirilebilmesine hizmet edebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Program Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirildiği bu araştırma kapsamında tarama (betimsel, survey) modelinden faydalanılmıştır. Tarama araştırmalarında geçmiş olaylara ilişkin olgu bulma, ilişki kurma ve yargıda bulunabilme amacıyla

kanıtların toplanması ve değerlendirilmesi yer almakla birlikte var olanı değiştirmeden gözlemlemek de önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Var olan bir şeyi farklı boyutlarıyla incelemeye yönelik genellikle “ne idi?”, “nedir?”, “ne ile ilgilidir?” ve “nelerden oluşmaktadır?” gibi soru cümleleri kullanılmaktadır (Kıncal, 2015). Program Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde bu sorular kılavuz alınarak (i) madde havuzunun oluşturulması, (ii) madde havuzunun uzman görüşüne sunulması, (iii) deneme ölçme aracının hazırlanması, (iv) pilot uygulama, (v) büyük örneklem grubuna esas uygulama ve son olarak (vi) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Son olarak araştırma grubundan elde edilen veriler (açımlayıcı faktör analizi için) SPSS ve (doğrulayıcı faktör analizi için) AMOS programlarında analiz edilerek geliştirilen ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik durumu saptanmış olup ayrıca ölçekte madde sayısı fazla olduğu için Winsteps programından yararlanılarak Madde Tepki Kuramı'na dayalı Rasch analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Grubu

Yükseköğretimde kalite hedefleri her geçen gün biraz daha ön plana çıkarken gerek ulusal gerekse de uluslararası ölçekte etkinliği yüksek, yenilikçi program(lar)ın tasarlanabilmesi noktasında program geliştirme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğu düşünülen öğretim elemanlarının (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2022) programa ilişkin (öğretim, araştırma vb.) yetkinlik düzeylerinin incelenebilmesi amacıyla Program Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırma kapsamında araştırma grubu belirlenirken, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine bir araştırmanın yapılmasına olanak sağlayan amaçsal örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Genellikle belirli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istendiğinde amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmektedir. Bu örnekleme yönteminden yararlanan araştırmacı(lar)ın araştırma verilerini toplayacağı evren hakkında ön bilgiye sahip olarak incelenen konuyla ilgili ihtiyaçları karşılayabilen katılımcılara ulaşması gerekmektedir. Bununla birlikte amaçsal örnekleme yönteminde araştırma grubu belirlenirken katılımcıların ulaşılabilir olma ve araştırmaya katılmaya istekli olma durumlarının yanı sıra belirli bir konuya ilişkin bilgi ve deneyimleriyle görüşlerini açık, etkileyici ve yansıtıcı bir şekilde iletme becerileri göz önünde bulundurulmaktadır (Bernard, 2002; Spradley, 1979, Akt., Palinkas vd., 2015). Özetle; araştırma kapsamında bu hususlar göz önünde bulundurularak gerek online gerekse de yüz yüze veri toplama yolları tercih edilerek öğretim elemanlarından oluşan bir araştırma grubundan veri toplanmıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında ilgili alanyazında önerildiği üzere öncelikle AFA ve sonrasında benzer özelliklere sahip başka bir örneklem üzerinde DFA yapılmasının gerek zaman faktörü gerekse de maddi olanaklar açısından zor olduğu göz önünde bulundurularak (Demir vd., 2020; Koçtürk & Kızıldağ, 2018) araştırma grubundan elde edilen veriler rastgele iki alt gruba bölünmüş olup ilk grup üzerinde (336 kişi) AFA ve diğer grup üzerinde (336 kişi) ise DFA gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra ilgili alanyazında yer alan benzer araştırmalar (Awopeju & Afo-

Tablo 1’de araştırma grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 1: Araştırma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırma Grubu	Analizler	Bağımsız Değişkenler	Alt Kategoriler	n	%		
Araştırma Grubu	Açımlayıcı Faktör Analizi	Cinsiyet	Erkek	191	56.84		
			Kadın	145	43.16		
		Yaş	30 Yaş ve Altı	31	9.24		
			31-40 Yaş Arası	69	20.53		
			41-50 Yaş Arası	78	23.21		
			51-60 Yaş Arası	87	25.89		
			61 Yaş ve Üstü	71	21.13		
		Mesleki Deneyim Süresi	5 Yıl ve Altı	-	-		
			6-10 Yıl Arası	40	11.90		
			11-15 Yıl Arası	93	27.68		
			16-20 Yıl Arası	74	22.03		
			21 Yıl ve Üstü	129	38.39		
		İdari Görevde Bulunma Süresi	5 Yıl ve Altı	103	30.65		
			6-10 Yıl Arası	85	25.30		
			11-15 Yıl Arası	68	20.24		
			16-20 Yıl Arası	49	14.58		
			21 Yıl ve Üstü	31	9.23		
		Araştırma Grubu	Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Rasch Analizi	Cinsiyet	Erkek	195	58.03
					Kadın	141	41.97
				Yaş	30 Yaş ve Altı	31	9.23
31-40 Yaş Arası	96				28.57		
41-50 Yaş Arası	85				25.30		
51-60 Yaş Arası	76				22.62		
61 Yaş ve Üstü	48				14.28		
Mesleki Deneyim Süresi	5 Yıl ve Altı			-	-		
	6-10 Yıl Arası			51	15.18		
	11-15 Yıl Arası			96	28.57		
	16-20 Yıl Arası			68	20.24		
	21 Yıl ve Üstü			121	36.01		
İdari Görevde Bulunma Süresi	5 Yıl ve Altı			106	31.55		
	6-10 Yıl Arası			83	24.70		
	11-15 Yıl Arası			74	22.02		
	16-20 Yıl Arası			43	12.80		
	21 Yıl ve Üstü			30	8.93		

labi, 2016; Çelen, 2008; Gözen-Çıtak, 2007; Kiany & Jalali, 2009; Somer, 1998) göz önünde bulundurularak Klasik Test Kuramı’na dayalı analizlerin gerçekleştirildiği araştırma grubu üzerinden Madde Tepki Kuramı çatısı altında yer alan “Sıralama Ölçekli Modele Dayalı Rasch Analizi” gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda araştırma kapsamında takip edilen ölçek geliştirme adımlarına yer verilmektedir.

Yapıyı Belirleme

Ölçek yapısının belirlenebilmesi noktasında öncelikle ölçeğin amacı belirlenerek program yetkinliği kavramına yönelik gerek ulusal gerekse de uluslararası ilgili alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazın incelemesi doğrultusunda;

- “Program yetkinliği nedir?”
- “Yükseköğretimde program yetkinliği neden gereklidir?”
- “Program yetkinliği hangi açılardan önemlidir?”

- iv. “Bir öğretim elemanının program yetkinliği özelliklerine sahip olduğu nasıl anlaşılır?”
- v. “Program yetkinliği (kuruma, programa, öğrenciye vb.) ne kazandırır?” ...

gibi sorular yanıtlandırılarak araştırmaya konu olan kavrama ilişkin çerçevenin net bir şekilde belirlenebilmesi amacıyla program geliştirme alanında yayımlanmış önemli başvuru kaynakları incelenmiştir. Öte yandan ilgili alanyazın incelemesinden elde edilen sonuçlar, ölçülecek özelliğin tanımlanmasında ve kavramsal çerçevenin oluşturulmasında kullanılmıştır.

Madde Havuzu

İlgili alanyazında belirtildiği üzere madde havuzunun oluşturulması sürecinde (i) hedef kitle (odak grup), (ii) teori, (iii) mevcut araştırmalar, (iv) uzman görüşü ve son olarak (v) (varsa) klinik gözlem olmak üzere beş farklı kaynaktan yararlanılabilmektedir. Bu araştırma kapsamında alanyazın incelemesi yoluyla geniş ve zengin bir potansiyel madde havuzu oluşturulmuştur. Öte yandan maddelerin ifade edilme şeklinin katılımcıların yanıtlarını belirleme noktasında etkili olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, maddeler yazılırken birtakım hususlara dikkat edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu hususlar arasında (i) geçmiş zaman kipinin kullanılmaması, (ii) tek bir düşünceyi içeren maddelerin yazılması, (iii) çift olumsuz ifadelerin

kullanılmaması, (iv) basit cümle yapısının tercih edilmesi, (v) yalnızca, her zaman, hiçbiri gibi kesinlik ifade eden kelimelerin kullanılmaması, (vi) birden fazla yorum içeren maddelerin yazılmaması, (vii) basit ve anlaşılır bir dilin kullanılması, (viii) dil bilgisi kurallarına uyulması ve son olarak (ix) maddelerin en çok 20 kelimedenden oluşması yer almaktadır (DeVellis, 2017). Bu araştırma kapsamında ilgili alanyazında önerilen madde yazım kuralları doğrultusunda maddelerin yazım kurallarına uygunluğu değerlendirilmiş olup madde havuzları oluşturulurken çeşitli üniversitelerde (Ankara, Atatürk, Aydın Adnan Menderes, İnönü ve Muş Alparslan Üniversitesi) görev yapan ikisi dil ve dördü ölçme-değerlendirme olmak üzere altı uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca ölçek maddeleri yazılırken uzman görüşleri kılavuz alınarak “ve” bağlacının kullanımı ile yüklemelerin “-mesi/ması” ya da “-mek/-mak” şeklinde tamamlanması gibi hususlarda karar verilmiştir. Nitekim bu bağlamda ilgili alanyazında temel ölçek birimini oluşturan maddelerin tek kelime, kelime öbeği, cümle ve hatta paragraf şeklinde yazılabileceği ifade edilirken (Revelle & Garner, 2022), uzman görüşleri de göz önünde bulundurularak ölçek yapısı doğrultusunda yüklemelerin “-mek/-mak” şeklinde tamamlanması uygun görülmüştür. Son olarak bu aşamada ölçeğin likert türüne ve olumlu/olumsuz ifadeler içermeye durumuna karar verilmiştir. Ölçeklerde tepki kategorilerinin oluşturulması noktasında uygun bir tepki kategorisi sayısı belirlenerek bu kategorilerin adlandırılması gerekmektedir.

<p>MEMNUNİYET:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiç Memnun Olmama Memnun Olmama Ne Memnun Olma Ne de Memnun Olmama Memnun Olma Çok Memnun Olma 	<p>OLASILIK:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiç Olası Değil Olası Değil Nötr Olası Çok Olası 	<p>DİKKATE ALMA:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiç Dikkate Almama Dikkate Almama Nötr Dikkate Alma Çok Dikkate Alma
<p>KATILMA:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiç Katılmama Katılmama Ne Katılma Ne De Katılmama Katılma Kesinlikle Katılma 	<p>SIKLIK:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiç Nadiren Bazen Sık Sık Her Zaman 	<p>FARKINDALIK:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiç Farkında Olmama Farkında Olmama Ne Farkında Olma Ne Farkında Olmama Farkında Olma Çok Farkında Olma
<p>TANIDIK OLMA:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiç Tanıdık Olmama Tanıdık Olmama Kısmen Tanıdık Olma Tanıdık Olma Çok Tanıdık Olma 	<p>KALİTE:</p> <ol style="list-style-type: none"> Çok Zayıf Zayıf Kabul Edilebilir İyi Çok İyi 	<p>ÖNEMLİLİK:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hiç Önemli Olmama Önemli Olmama Nötr Önemli Çok Önemli

Şekil 1. Likert türü ölçeklerde derecelendirme örnekleri.

Kaynak: Bhandari & Nikolopoulou, 2023

dir (DeVellis, 2017). Bu araştırma kapsamında ölçeğin olumlu ifadeler içermesine karar verilmesinin yanı sıra ölçek yapısına uygun olarak beşli likert türünde derecelendirilen tepki kategorilerinin kalite bağlamında yer alan “Çok İyi”, “İyi”, “Kabul Edilebilir”, “Zayıf” ve “Çok Zayıf” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir (bkz. Şekil 1). Program Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirildiği bu araştırma kapsamında tercih edilen bu kategoriler yükseköğretimde kalite kültürünün her geçen gün daha fazla önem kazandığı gerçeğinden hareketle sürdürülebilir bir kalite anlayışıyla genelde kurum özelde program ekseninde her bir misyon alanına (eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı vd.) ilişkin niteliğin değerlendirilmesi amacıyla tercih edilmiştir.

Uzman Görüşü (Kapsam Geçerliği)

Madde havuzunda yer alan maddelerin ölçek yapısına uygunluğunun ve kalitesinin incelenmesi amacıyla (Morrison & Embretson, 2018) madde havuzlarına ilişkin kapsam geçerliğinin uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerekmektedir (DeVellis, 2017). İlgili alanyazında ölçeklerin kapsam geçerliğini belirlemeye yönelik farklı tekniklerin yer aldığı görüldüğü de genellikle Lawshe (1975) tarafından geliştirilen tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Lawshe tekniği alternatif tekniklerle karşılaştırıldığında ise bu tekniğin daha basit ve kullanışlı olması nedeniyle ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Öte yandan Lawshe tekniğinin zayıf yanları olduğunu savunan Wilson vd. (2012) ile Ayre ve Scally (2014) tarafından bu teknik revize edilerek “Modifiye Lawshe Tekniği” oluşturulmuştur. Nitekim bu araştırma kapsamında kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla uzman görüşleri temelinde modifiye Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikle yararlanılarak araştırmaya sekiz uzman dahil edilmiş olup veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan uzman değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu formda Lawshe (1975) tarafından önerilen “Uygun”, “Kısmen Uygun” ve “Uygun Değil” olmak üzere üçlü derecelendirmeden yararlanılmıştır. Ayrıca uzmanlardan düzeltilmesi gereken maddelere ilişkin görüş ve önerilerini de belirtmeleri istenmiştir. Bununla birlikte ilgili alanyazında ölçeklere ilişkin kapsam geçerliğinin objektif bir şekilde tespit edilebilmesi noktasında uzman niteliğinin ve sayısının (5-40 arası) büyük bir önem taşıdığı ifade edilmektedir (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975). Bu önem doğrultusunda araştırmaya farklı ünvanlara sahip dört erkek ve dört kadın olmak üzere toplam sekiz uzman dahil edilmiştir. Uzmanların de-

mografik özellikleri incelendiğinde; her uzmanın idari görevinin bulunduğu görülmekle birlikte beş uzmanın eğitim programları ve öğretim, bir uzmanın matematik ve fen bilimleri eğitimi, bir uzmanın sağlık bilimleri (aynı zamanda eğitim programları ve öğretim alanında doktora eğitimine devam etmektedir) ve bir uzmanın ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca bu uzmanlardan beşinin Atatürk Üniversitesinde ve diğer üç uzmanın ise Pamukkale, Trabzon ve Kafkas Üniversitesinde çalıştıkları görülmektedir (bkz. Tablo 2).

Uzman görüşleri doğrultusunda Program Yetkinliği Ölçeği'ne ilişkin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında (uzman değerlendirme formunda uygun seçeneği 3, kısmen uygun seçeneği 2 ve uygun değil seçeneği 1 şeklinde puanlanarak) Microsoft Excel programından yararlanılarak “Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)” ve “Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI)” değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin ölçekte yer alma durumunun belirlenebilmesi noktasında ise kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olan kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmış olup bu bağlamda $(Nu-N/2)/N/2$ (Nu =uygun seçeneğini işaretleyen uzman sayısı ve N =uzman sayısı) formülünden (Lawshe, 1975) yararlanılmıştır. Uzman görüşü (kapsam geçerliği) aşamasında son olarak bu formülden elde edilen sonuçlar Ayre ve Scally (2014) tarafından belirlenen ölçütle (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) karşılaştırılarak maddelerin ölçekte yer alma durumuna karar verilmiştir (bkz. Tablo 3).

Pilot Uygulama

Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğin uygulamaya hazır hâle getirilmesinin ardından katılımcı görüşleri doğrultusunda maddelerin anlaşılabilirlik durumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle ölçek uygulanmadan önce maddelerin incelenmesi büyük bir önem arz etmektedir. İlgili alanyazında maddeleri incelemeye yönelik çeşitli tekniklerin kullanıldığı görüldüğü de genel anlamda yaygın olarak Sesli Düşünme Tekniği'nden (think-aloud technique) yararlanıldığı görülmektedir. Bu teknikle katılımcılardan (tercihen hedef kitleden) ölçek maddelerini yüksek bir sesle okumaları istenmekle birlikte ölçeği yanıtlarken duygu ve düşüncelerini de ifade etmeleri istenmektedir. Bu teknik maddelerin açık ve anlaşılır olma durumunu, madde kökünün nasıl yorumlandığını, bireyin belirli bir yanıtı neden seçtiğini ve tepki kategorileri sayısının yeterli olma durumunu ve/veya ek

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Uzmanlara İlişkin Bilgiler

	Cinsiyet	Ünvan	İdari Görev	Görev Yapılan Bölüm	Görev Yapılan Kurum
U1	Erkek	Prof. Dr.	Bölüm Başkanı	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi
U2	Kadın	Prof. Dr.	Dekan Yardımcısı	Sağlık Bilimleri	Atatürk Üniversitesi
U3	Erkek	Prof. Dr.	Müdür Yardımcısı	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Atatürk Üniversitesi
U4	Kadın	Doç. Dr.	Kalite Koordinatörü	Eğitim Programları ve Öğretim	Trabzon Üniversitesi
U5	Erkek	Doç. Dr.	Müdür Yardımcısı	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi
U6	Erkek	Doç. Dr.	Bölüm Başkan Yardımcısı	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi
U7	Kadın	Doç. Dr.	Ana Bilim Dalı Başkanı	Eğitim Programları ve Öğretim	Pamukkale Üniversitesi
U8	Kadın	Dr.	Koordinatör	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Kafkas Üniversitesi

Tablo 3: Uzman Sayısına Göre KGO Minimum Değerleri

Uzman Sayısı	KGO Minimum Değeri	Uzman Sayısı	KGO Minimum Değeri
5	1	23	0.391
6	1	24	0.417
7	1	25	0.440
*8	*0.750	26	0.385
9	0.778	27	0.407
10	0.800	28	0.357
11	0.636	29	0.379
12	0.667	30	0.333
13	0.538	31	0.355
14	0.571	32	0.375
15	0.600	33	0.333
16	0.500	34	0.353
17	0.529	35	0.314
18	0.444	36	0.333
19	0.474	37	0.297
20	0.500	38	0.316
21	0.429	39	0.333
22	0.455	40	0.300

Kaynak: Yeşilyurt ve Çapraz, 2018.

seçeneklere ihtiyaç duyulma durumunu belirlemeyi içermektedir (Van Oort vd., 2011). Son olarak ilgili alanyazında odak grup görüşmesine ilişkin genellikle 6-8 kişinin yer alması gerektiği ifade edilirken (Çokluk vd., 2011), Sesli Düşünme Tekniği'nden (think-aloud technique) yararlanan bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde ise yedi öğretim elemanının maddelere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında öncelikle ölçeğin yapı geçerliği (AFA, DFA ve Rasch analizi) ve ardından iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi noktasında sırasıyla AFA, DFA ve Rasch analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirliliği ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı incelenerek belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği incelenmeden önce araştırma bulgularının doğru ve tekrarlanabilir olabilmesi için veri kalitesinin incelenmesi önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla veri analizi aşamasında araştırmacıların öncelikle kayıp verileri ve uç değerleri incelemesi gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında veri setindeki kayıp verilerin yüzdesinin ve rastgele (random) dağılma durumunun belirlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilen Missing Completely at Random (MCAR) testi sonucunda kayıp verilerin tamamen rastgele bir dağılıma sahip olduğu saptanmıştır ($\chi^2_{MCAR}, p > .05$). Ayrıca veri setindeki kayıp veri oranının %5'ten az olduğu tespit edilmiştir. Esasen veri setindeki kayıp veri oranının %5'ten az olması durumunda geleneksel yöntemlerden biri kullanılarak kayıp verilere değer-

ler atanabilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu araştırma kapsamında ise gerek MCAR testi sonucunda kayıp verilerin rastgele (random) dağılması gerekse de kayıp veri oranının %5'i geçmemesi nedeniyle kayıp veriler yerine ortalama değerler atanmıştır. Öte yandan kayıp verilerin ardından uç değerlerin araştırma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bilindiği üzere istatistiksel analizlerde genellikle ciddi problemlere yol açabilen uç değerler, tek yönlü (tek değişkenli) ya da çok yönlü (çok değişkenli) olabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırma kapsamında tek bir değişkene ilişkin aşırı değerler anlamına gelen tek yönlü uç değerler veri setindeki ham puanların standart puanlara dönüştürülmesi yöntemiyle belirlenmiş olup +3'ten büyük ya da -3'ten küçük Z değerine sahip katılımcılar uç değer olarak varsayılarak (Mertler & Vannatta, 2005) veri setinden silinmiştir. İki ya da daha fazla değişkene ilişkin puanların olağandışı kombinasyonları anlamına gelen çok yönlü uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen bir istatistiksel işlemle belirlenmiştir. Bu bağlamda her bir katılımcıya ilişkin Mahalanobis değerinin hesaplanmasının yanı sıra uç değerlerin kesin olarak belirlenebilmesi noktasında ki kare değerleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ki kare olasılık değeri .001 önem seviyesi değerinden küçük olan katılımcılar veri setinden çıkartılmıştır.

Veri setinin kayıp ve uç değerler açısından incelenmesinin ardından veriler AFA varsayımları açısından test edilmiştir. Bu varsayımlar arasında (i) örneklem büyüklüğünün yeterliliği, (ii) verilerin tek ve çok değişkenli normalliğe uygunluğu, (iii) doğrusallık, (iv) eşvaryanslılık, (v) maddelerin birbirleriyle yeterince ilişkili olma durumu ve son olarak (vi) çoklu bağlantılılık yer almaktadır (Beavers vd., 2013). Örneklem büyüklüğünün yeterliliği varsayımının incelenmesi durumunda; ilgili alanyazında faktör analizi için ihtiyaç duyulan örneklem sayısına ilişkin bir görüş birliğinin bulunmadığı söylenebilmektedir. İlgili alanyazında faktör analizi için gereken minimum örneklem büyüklüğü konusunda sunulan önerilerin genel olarak iki kategori altında yer aldığı görülmektedir. İlk kategoride mutlak örneklem büyüklüğünün önemli olduğu görüşü savunulurken, bu yaklaşıma göre minimum örneklem büyüklüğünün Gorsuch (2014) ve Kline (2014) tarafından en az 100, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından en az 150, Guilford (1954) tarafından en az 200, Cattell (1978) tarafından en az 250 ve Norusis (1998) tarafından en az 300 olması gerektiği ifade edilmektedir. Öte yandan ikinci kategoride ise mutlak örneklem büyüklüğü yerine birey/değişken sayısı oranının önemli olduğu görüşü savunulmaktadır (Doğan vd., 2017). Bu bilgiler ışığında AFA varsayımlarının karşılandığından emin olunabilmesi noktasında örneklem büyüklüğü olabildiğince geniş tutulmuş olup bu büyüklüğün yeterliliğinin değerlendirilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır. Leech vd. (2005) 0.50-0.60 arasındaki KMO değerinin yetersiz, 0.60-0.70 arasındaki değer zayıf, 0.70-0.80 arasındaki değer orta, 0.80-0.90 arasındaki değer iyi ve son olarak 0.90'ın üzerindeki değer ise mükemmel örneklem büyüklüğünü temsil ettiğini belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçek için hesaplanan KMO değeri göz önünde bulundurulduğunda örneklem büyüklüğünün açılımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi noktasında yeterli sayıda olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Ayrıca Hoenig ve Heisey (2001) tarafından önerildiği üzere örneklem büyüklüğünün yeterliliği (veri analizi

aşamasında istatistiksel olarak anlamsız sonuçların bulgulanması durumunda kullanılan) deneysel güç analizi mantığı esas alınarak incelenmiş olup bu araştırma kapsamında istatistiksel olarak anlamlı sonuçların elde edilmesi nedeniyle örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Öte yandan Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) değerinin $p < .05$ olması nedeniyle elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu ifade edilebilmektedir. Araştırma kapsamında örneklem büyüklüğü yeterliliğinin belirlenmesinin ardından verilerin tek değişkenli normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Nitekim bu bağlamda Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerildiği üzere verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olma durumları incelenmiş olup çarpıklık ve basıklık katsayılarının istenen aralıkta yer alması nedeniyle elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Öte yandan çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelemesi kapsamında saçılma diyagramı matrisi yoluyla değişkene ilişkin saçılma diyagramının elips şeklinde olma durumu değerlendirilmiş olup eşvaryanslılık varsayımının kontrolü noktasında ise Box M testinden yararlanılmıştır. AFA'nın bir diğer varsayımı olan maddelerin birbirleriyle yeterince ilişkili olma durumunu belirleyebilmek için anti imaj ve korelasyon matrisleri incelenmiştir. Anti-imaj korelasyon matrisinde köşegenlerde yer alan değerlerin 0.50'den büyük olması gerekmektedir (Costello & Osborne, 2005). Araştırma kapsamında anti-imaj korelasyon matrisinin köşegenlerinde yer alan değerlerin 0.50'den büyük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca korelasyon matrisinde yer alan korelasyon değerlerinin de yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Nitekim korelasyon matrisinde yer alan korelasyon değerlerinin 0.30'dan küçük olması durumunda veri setinin faktör analizine uygun olmadığı varsayılmaktadır (Can, 2017). Bu araştırma kapsamında maddelerin birbirleriyle ilişkisini gösteren korelasyon değerlerinin 0.30'dan büyük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, maddeler arasındaki ilişkinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son AFA varsayımı olarak çoklu bağlantılılık durumu incelenmiş olup çoklu bağlantılılığı kontrol etmek için tolerans ve VIF değerleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında hesaplanan tolerans değerlerinin 0.10'dan büyük ve VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olması (Field, 2005) nedeniyle hiçbir maddede çoklu bağlantılılık sorununun olmadığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4'te yer alan varsayımlar incelenerek AFA varsayımlarının kontrol edilmesinin ardından açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen AFA sonucunda öncelikle faktör yük değeri 0.30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış olup ardından birden fazla faktöre yüksek yük veren ve faktör yükleri arasındaki bu farkın 0.10'dan az olduğu belirlenen birşık maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Madde silme işlemi tamamlandıktan sonra her bir maddeye ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyon değeri hesaplanmıştır. AFA'da madde silme işlemi tamamlandıktan sonra faktör sayıları incelenmiş olup faktör sayısı belirlenirken "öz değerlerin birden büyük olması" kuralının yanı sıra "birinci ve ikinci öz değer oranının üçten ya da dörtten büyük olması" kuralı takip edilmiştir (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Çünkü yalnızca "öz değerlerin birden büyük olması" kuralının takip edilmesi durumunda, olması gerekenden daha fazla faktör sayısının ortaya

çıkabileceği düşünülmektedir. Nitekim ilgili alanyazında faktör sayısı arttıkça bu faktörleri anlamlandırmanın zorlaşabileceği düşüncesinden hareketle başka kuralların (birinci ve ikinci öz değer oranının üçten ya da dörtten büyük olması) da takip edilmesi gerektiği önerilmektedir (Osborne, 2014). Ayrıca AFA'da faktör sayısı belirlenirken "birinci ve ikinci öz değer oranının üçten ya da dörtten büyük olması" kuralının takip edilmesi, ölçeğin temel (essential) ve katı (strict) tek boyutluluk durumunun incelenmesine olanak sağlamaktadır (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Humphreys (1952, 1962) herhangi bir psikolojik özellik ölçülürken genellikle çok sayıda ikincil minör boyutların/faktörlerin ortaya çıktığını savunurken (Akt., Slocum-Gori & Zumbo, 2011), ölçme araçlarında ikincil minör boyutların/faktörlerin bulunması "temel tek boyutluluk" olarak adlandırılmaktadır (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Öte yandan "katı tek boyutluluk" ise ölçekte ikincil minör boyutlar/faktörler olmaksızın basık bir boyutun/faktörün bulunması durumunu ifade etmektedir (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Bu araştırma kapsamında açıklayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar incelenirken tek ya da çok boyutluluğun yanı sıra temel ya da katı tek boyutluluk yapıları da göz önünde bulundurulmuştur. Açıklayıcı faktör analizi için geçerli olan bazı varsayımlar (tek ve çok değişkenli normallik, eşvaryanslılık ve çoklu bağlantılılık) aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi için de kontrol edilmiş olup veri setinin DFA için uygunluğu tespit edilmiştir. AFA sonucu belirlenen ölçek yapısının doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulandığını tespit etme noktasında test edilen ölçme modeline ilişkin uyum indekslerinin, bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütlerine uygunluk durumu incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini inceleme noktasında Klasik Test Kuramı'na dayalı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmasının yanı sıra Madde Tepki Kuramı'na dayalı Rasch analizinden de yararlanılmıştır. Rasch analizi ilk olarak yalnızca doğru/yanlış şeklinde puanlanan iki kategorili (dichotomous) maddeler için geliştirilse de (Haiyang, 2010), Andrich (1978) tarafından sıralama ölçekli model (rating scale model) geliştirilerek bu analiz likert türü ölçek verilerinin analizinde de kullanılabilir şekilde genişletilmiştir. Rasch analizinin likert türü ölçeklerde kullanılması, Klasik Test Kuramı'na dayalı yöntemlere ilişkin çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelinmeye yardımcı olmaktadır (Andrich, 1978). Nitekim Şahin ve Weiss (2015) tarafından yapılan bir çalışmada 100, 200 ve 300 maddeden oluşan bir ölçme aracının tek boyutlu olma durumu Madde Tepki Kuramı'ndan yararlanılarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında da madde sayısının fazla olması nedeniyle Madde Tepki Kuramı çatısı altında yer alan Rasch analizinden yararlanılmıştır. Rasch analizinin gerçekleştirilebilmesi için tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model-veri uyumu olmak üzere üç varsayımın incelenmesi gerekmektedir (DeMars, 2010). Her ne kadar Rasch analizine ilişkin üç varsayımın varlığından söz edilse de bu varsayımlar ayrı ayrı test edilmemektedir. Çünkü model-veri uyumunun sağlanması tek boyutluluk varsayımının karşılandığı anlamına gelirken (Lee vd., 2010), tek boyutluluk varsayımının karşılanması ise yerel bağımsızlıkla ilgili bir sorunun olmadığı anlamına gelmektedir (Hambleton vd., 1991). Dolayısıyla Rasch analizinin uygulanabilmesi için kontrol edilmesi gereken tek ve temel varsayım olarak model-veri uyumunun incelenmesi karşımıza

Tablo 4: Araştırma Kapsamında Gerçekleştirilen Analizlere İlişkin Varsayımlar

Analizler	Örneklem Büyüklüğünün Yeterliliği	Tek Değişkenli Normallik	Çok Değişkenli Normallik ve Doğrusallık	Maddelerin Birbirleriyle Yeterince İlişkili Olma Durumu	Çoklu Bağlantılılık	Eşvaryanslılık	Uyum İçi ve Uyum Dışı İstatistikleri
AFA	KMO=.982 Bartlett Küresellik Testi = $p<.05$	ÇD: -0.992 BD: 1.330 Histogram Grafiği = Çan Eğrisine Yakın Normal Q-Q Grafiği =Doğrusal Çizgiye Yakın	Saçılma Diyagramı Matrisi= Elips Şekline Yakın	Anti İmaj Matrisi = 0.63 ile 0.76 arasında Korelasyon Matrisi =0.377 ile 0.699 arasında	Her Madde İçin: TD = $>.10$ VIF Değeri = <10	Box M Testi = $p>.05$	-
DFA	İlgili alanyazında örneklem büyüklüğünün 200'den büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Jackson, 2001).	ÇD: 0.891 BD: 1.133 Histogram Grafiği = Çan Eğrisine Yakın Normal Q-Q Grafiği =Doğrusal Çizgiye Yakın	Saçılma Diyagramı Matrisi= Elips Şekline Yakın	-	Her Madde İçin: TD = $>.10$ VIF Değeri = <10	-	-
Rasch Analizi	İlgili alanyazında örneklem büyüklüğünün 100'den büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Chen vd., 2014).	-	-	-	-	-	Uyum-içi istatistiklerinin 0.54 ile 1.39 değerleri arasında yer aldığı saptanırken, uyum-dışı istatistiklerinin 0.51 ile 1.38 değerleri arasında yer aldığı saptanmıştır.

Analizlere ilişkin tüm varsayımlar sağlanmıştır.

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi, **DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi, **KMO:** Kaiser-Meyer- Olkin, **ÇD:** Çarpıklık Değeri, **BD:** Basıklık Değeri, **TD:** Tolerans Değeri.

çıkılmaktadır (Güler vd., 2018). Bu doğrultuda Rasch analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde, uyum-içi ve uyum-dışı istatistiklerinin (infit ve outfit istatistikleri) bu istatistiklere ilişkin kabul edilebilir ölçüt olarak belirlenen 0.5 ile 1.5 aralığında (de Ayala, 2013) yer alması nedeniyle model-veri uyumunun sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını içeren bu aşamada son olarak ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek üzere iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış olup tek bir ölçme aracı ve uygulama dahilinde ölçek içinde yer alan maddelerin kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. İç tutarlılık bağlamında ölçme aracına ilişkin Cronbach alfa (α) katsayısının yüksek düzeyde olması yalnızca ölçme aracının güvenilirliğine değil, aynı zamanda yapı geçerliliğine de işaret etmektedir (Baykul, 1979). Nitekim güvenilir ölçme araçları, kendisini oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde tutarlılık olmasını zorunlu kılmaktadır. Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenilir ölçümde bulunabilme durumunun belirlenebilmesi amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı

hesaplanmış olup bu katsayının 0.80'den yüksek olması durumunda (Büyüköztürk vd., 2016) ise ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlılık olduğu varsayılmıştır.

BULGULAR

Aşağıda araştırma grubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda program yetkinliği kavramına ilişkin ölçek geliştirme çalışmasından elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Program Yetkinliği Ölçeği'nin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Program Yetkinliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında öncelikle ölçekte yer alan maddeler dil ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olup ardından modifiye Lawshe tekniğinden yararlanılarak ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Nitekim bu bağlamda kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla Microsoft Excel programından yararlanılarak "Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)" ve "Kapsam Geçerlik İndeksi

(KGI) değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin ölçekte yer alma durumunun belirlenebilmesi noktasında kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olan kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanırken $(Nu-N/2)/N/2$ (Nu =uygun seçeneğini işaretleyen uzman sayısı ve N =uzman sayısı) formülünden yararlanılmıştır (Lawshe, 1975). Bu formülden elde edilen sonuçlar ise Ayre ve Scally (2014) tarafından belirlenen ölçütle (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) karşılaştırılarak maddelerin ölçekte yer alma durumuna karar verilmiştir. Son olarak ölçekte

yer alan maddelere ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçüğün tamamı için KGI değeri saptanmıştır. Elde edilen KGI değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması ($KGI > KGO$) durumunda ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu varsayılmıştır. Aşağıda modifiye Lawshe tekniğinden elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

Tablo 5'te Program Yetkinliği Ölçeği'nde yer alan her bir maddeye ilişkin KGO değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 5: Program Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin KGO Değerleri

Maddeler	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
1.	8	0	0	1
2.	7	1	0	0.75
3.	7	1	0	0.75
4.	8	0	0	1
5.	8	0	0	1
6.	8	0	0	1
7.	8	0	0	1
8.	7	0	1	0.75
9.	8	0	0	1
10.	8	0	0	1
11.	8	0	0	1
12.	8	0	0	1
13.	8	0	0	1
14.	7	1	0	0.75
15.	7	1	0	0.75
16.	8	0	0	1
17.	8	0	0	1
18.	8	0	0	1
19.	7	1	0	0.75
20.	7	1	0	0.75
21.	8	0	0	1
22.	7	0	1	0.75
23.	8	0	0	1
24.	7	1	0	0.75
25.	7	1	0	0.75
26.	7	0	1	0.75
27.	7	1	0	0.75
28.	7	1	0	0.75
29.	8	0	0	1
30.	8	0	0	1
31.	7	1	0	0.75
32.	7	1	0	0.75
33.	8	0	0	1
34.	8	0	0	1
35.	8	0	0	1

Maddeler	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
36.	7	0	1	0.75
37.	7	1	0	0.75
38.	7	0	1	0.75
39.	8	0	0	1
40.	7	1	0	0.75
41.	7	1	0	0.75
42.	8	0	0	1
43.	7	0	1	0.75
44.	8	0	0	1
45.	8	0	0	1
46.	8	0	0	1
47.	7	1	0	0.75
48.	7	1	0	0.75
49.	8	0	0	1
50.	8	0	0	1
51.	8	0	0	1
52.	7	1	0	0.75
53.	8	0	0	1
54.	8	0	0	1
55.	8	0	0	1
56.	8	0	0	1
57.	7	1	0	0.75
58.	7	1	0	0.75
59.	7	1	0	0.75
60.	7	1	0	0.75
61.	8	0	0	1
62.	8	0	0	1
63.	7	1	0	0.75
64.	8	0	0	1
65.	8	0	0	1
66.	8	0	0	1
67.	7	1	0	0.75
68.	8	0	0	1
69.	8	0	0	1
70.	8	0	0	1

Tablo 5: Devam

Maddeler	Uygun	Kismen Uygun	Uygun Değil	KGO	Maddeler	Uygun	Kismen Uygun	Uygun Değil	KGO
71.	7	1	0	0.75	106.	8	0	0	1
72.	7	1	0	0.75	107.	7	1	0	0.75
73.	8	0	0	1	108.	8	0	0	1
74.	7	1	0	0.75	109.	7	1	0	0.75
75.	7	1	0	0.75	110.	8	0	0	1
76.	8	0	0	1	111.	7	1	0	0.75
77.	7	1	0	0.75	112.	7	1	0	0.75
78.	8	0	0	1	113.	7	1	0	0.75
79.	8	0	0	1	114.	8	0	0	1
80.	8	0	0	1	115.	7	1	0	0.75
81.	8	0	0	1	116.	8	0	0	1
82.	7	1	0	0.75	117.	7	1	0	0.75
83.	8	0	0	1	118.	8	0	0	1
84.	8	0	0	1	119.	7	1	0	0.75
85.	8	0	0	1	120.	7	1	0	0.75
86.	8	0	0	1	121.	7	1	0	0.75
87.	8	0	0	1	122.	7	1	0	0.75
88.	8	0	0	1	123.	8	0	0	1
89.	7	1	0	0.75	124.	7	1	0	0.75
90.	7	1	0	0.75	125.	7	1	0	0.75
91.	8	0	0	1	126.	8	0	0	1
92.	8	0	0	1	127.	8	0	0	1
93.	7	1	0	0.75	128.	7	1	0	0.75
94.	7	1	0	0.75	129.	7	1	0	0.75
95.	7	1	0	0.75	130.	7	1	0	0.75
96.	8	0	0	1	131.	7	1	0	0.75
97.	8	0	0	1	132.	8	0	0	1
98.	8	0	0	1	133.	7	1	0	0.75
99.	8	0	0	1	134.	8	0	0	1
100.	8	0	0	1	135.	7	0	1	0.75
101.	8	0	0	1	136.	8	0	0	1
102.	8	0	0	1	137.	8	0	0	1
103.	7	1	0	0.75	138.	8	0	0	1
104.	8	0	0	1	139.	7	0	1	0.75
105.	7	1	0	0.75					

Tablo 5'te görüldüğü üzere Program Yetkinliği Ölçeği'nde yer alan 139 maddeye ilişkin KGO değerinin, KGO minimum değerinden (0.750) büyük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu kritik değer altında kalan bir maddenin olmaması nedeniyle ölçekten hiçbir madde çıkarılmamış olup 139 maddeye ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçeğin tamamı için KGİ değeri 0.887 olarak saptanmıştır. Elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması (KGİ>KGO) durumunda ölçekte kalan maddelerin

kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilmektedir (Lawshe, 1975). Bu araştırma kapsamında ise KGİ değerinin (0.887), KGO değerinden (0.750) büyük olması nedeniyle ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Son olarak Program Yetkinliği Ölçeği uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş olup bir maddenin çift yönlü yanıt içermesi nedeniyle ilgili madde iki maddeye

bölünerek ölçek toplam 140 maddeyle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için hazır hâle getirilmiştir.

Program Yetkinliği Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Program Yetkinliği Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında AFA, DFA ve Rasch analizinden yararlanılmıştır. İlk olarak AFA gerçekleştirilmiş olup Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerildiği üzere korelasyon matrisindeki değerlerin 0.32'den büyük olması nedeniyle (eğik döndürme tekniği arasında yer alan) promax yönteminin uygulandığı AFA sonucunda faktör yük değeri 0.30'un (Büyükoztürk vd., 2016) altında olan maddeler (12 madde) ölçekten çıkarılmıştır. Ardından açılma-

yıcı faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yüksek yük veren ve faktör yükleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu belirlenen maddeler (18 madde) ölçekten çıkarılmıştır. İki den fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin ölçekten çıkarılmasının nedeni, bu maddelerin her bir maddenin tek bir davranışı ölçmesi gerektiği ilkesini büyük ölçüde zayıflatmasıdır. Sonuç olarak 140 maddelik ölçekten toplam 30 madde silinerek AFA'da madde silme işlemi tamamlanmıştır.

Tablo 6'da AFA sonucunda Program Yetkinliği Ölçeği'nde yer alan 110 maddeye ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyon değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 6: Program Yetkinliği Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Maddeler	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
1.	.545	.546	34.	.699	.609
2.	.520	.510	35.	.787	.660
3.	.699	.607	36.	.433	.396
4.	.780	.649	37.	.578	.563
5.	.331	.377	38.	.535	.541
6.	.571	.559	39.	.592	.569
7.	.783	.652	40.	.765	.640
8.	.456	.427	41.	.686	.601
9.	.462	.435	42.	.434	.402
10.	.605	.577	43.	.490	.491
11.	.590	.568	44.	.598	.573
12.	.539	.543	45.	.745	.639
13.	.478	.451	46.	.481	.456
14.	.576	.560	47.	.368	.379
15.	.788	.665	48.	.518	.507
16.	.587	.565	49.	.786	.655
17.	.436	.406	50.	.789	.669
18.	.567	.557	51.	.337	.377
19.	.508	.505	52.	.677	.592
20.	.784	.653	53.	.685	.600
21.	.519	.509	54.	.678	.594
22.	.577	.562	55.	.447	.420
23.	.684	.597	56.	.700	.610
24.	.688	.603	57.	.455	.425
25.	.690	.605	58.	.482	.457
26.	.600	.575	59.	.532	.518
27.	.491	.494	60.	.678	.593
28.	.506	.503	61.	.737	.636
29.	.538	.542	62.	.500	.502
30.	.389	.380	63.	.518	.508
31.	.678	.593	64.	.671	.588
32.	.443	.415	65.	.685	.598
33.	.482	.458	66.	.475	.448

Tablo 6: Devam

Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
67.	.524	.513
68.	.509	.506
69.	.309	.400
70.	.673	.589
71.	.447	.419
72.	.602	.576
73.	.457	.430
74.	.479	.453
75.	.706	.626
76.	.590	.566
77.	.430	.390
78.	.456	.428
79.	.480	.455
80.	.489	.490
81.	.652	.584
82.	.490	.492
83.	.645	.581
84.	.599	.574
85.	.590	.567
86.	.490	.493
87.	.441	.409
88.	.390	.383
89.	.565	.556

Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
90.	.700	.623
91.	.556	.550
92.	.435	.403
93.	.450	.423
94.	.683	.596
95.	.442	.412
96.	.561	.554
97.	.518	.508
98.	.687	.602
99.	.648	.582
100.	.709	.627
101.	.721	.631
102.	.333	.379
103.	.500	.501
104.	.531	.517
105.	.785	.654
106.	.403	.389
107.	.477	.450
108.	.534	.540
109.	.734	.635
110.	.745	.638

Toplam Açıklanan Varyans Oranı=%46.475, Barlett Küresellik Testi= p<.05, KMO=.982

140 maddelik ölçekten toplam 30 madde silinerek AFA'da madde silme işlemi tamamlandıktan sonra faktör sayıları incelenmiştir. Nitekim AFA bulguları incelendiğinde, öz değeri birden büyük olan 26 faktörlü bir yapının ortaya çıktığı gözlenmiştir (bkz. Tablo 7).

İlgili alanyazında faktör sayısı belirlenirken öz değerin birden büyük olması kuralının yanı sıra birinci ve ikinci öz değer oranının üçten ya da dörtten büyük olması kuralının takip edilebileceği belirtilmektedir. Ayrıca ilgili alanyazında program yetkinliğine ilişkin çeşitli boyutların olduğunu öne süren araştırmalar bulursa da bu boyutların iç içe geçmesi nedeniyle boyutlar arasında tam bir ayırım yapılamadığı göz önünde bulundurulurak bu araştırma kapsamında birinci ve ikinci öz değer oranı da incelenmiştir. Nitekim birinci ve ikinci öz değer oranının üçten büyük olması (18.820/6.273) nedeniyle tek boyutlu bir yapının ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Üstelik tek boyutluluğun temel ve katı olmak üzere ikiye ayrıldığı göz önünde bulundurularak bu ölçekte öz değeri birden büyük olan ikincil minör boyutların/faktörlerin bulunması nedeniyle ölçek yapısının temel tek boyutluluğa uygun olduğu düşünülmüştür. Temel tek boyutlulukta faktör sayısı arttıkça faktörleri anlamlandırmanın zorlaşması nedeniyle ikincil minör boyutların/faktörlerin ta-

nımlanmasının gerekli olmadığı varsayılmaktadır (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Bu varsayımdan hareketle ilgili alanyazında belirtildiği üzere program yetkinliğine ilişkin farklı boyutların iç içe geçerek boyutlar arasında kesin bir ayırım yapılamaması nedeniyle ölçekte bu ikincil minör boyutların/faktörlerin tanımlanmamasına karar verilmiştir. Başka bir ifadeyle, söz konusu faktörlerin yorumlanması ve adlandırılması noktasında yaşanan problemler nedeniyle ölçeğin tek faktörlü/boyutlu olarak kullanılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bu araştırma kapsamında yamaç grafiği doğrultusunda faktör sayısına karar verilmiştir (bkz. Şekil 2). Şekil 2 incelendiğinde yamaç grafiğinde ilk ani değişikliğin birinci faktörde olduğu gözlenmektedir. Bu test sonucuna dayanarak ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca tek faktörlü bu yapının toplam varyansın %46.475'ini açıkladığı bulgulanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre açıklanan yüksek varyans oranı, tasarlanan ölçeğin faktör yapısının sağlamlığını göstermektedir. Scherer vd. (1988) sosyal bilimlerde varyans oranının %40 ile %60 arasında olması gerektiğini belirtirken, bu bilgiler ışığında araştırmadan elde edilen varyans oranının ölçeğin faktör yapısını yeterli düzeyde açıkladığı söylenebilmektedir.

Tablo 7: Program Yetkinliği Ölçeği'nde Öz Değeri Birden Büyük Olan Boyutlara İlişkin Bilgiler

Boyut Numarası	Öz Değer	Toplam Açıklanan Varyans Oranı
1	18.820	%46.475
2	6.273	%3.168
3	6.271	%3.086
4	4.161	%3.035
5	3.491	%2.234
6	3.333	%2.561
7	2.983	%2.030
8	2.867	%2.712
9	2.737	%2.607
10	2.442	%2.388
11	2.173	%2.122
12	1.945	%1.925
13	1.853	%1.768
14	1.734	%1.685
15	1.705	%1.277
16	1.651	%1.250
17	1.616	%1.201
18	1.507	%1.169
19	1.386	%1.163
20	1.258	%1.119
21	1.234	%1.104
22	1.222	%1.102
23	1.206	%1.101
24	1.134	%1.096
25	1.081	%1.031
26	1.018	%1.016

AFA sonucunda Program Yetkinliği Ölçeği'nin tek boyutlu 110 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş olup veri analizi sonucunda ölçekte yer alan beş maddenin faktör yükünün düşük olması nedeniyle ilgili maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda modelin uyum indekslerinin iyileştiği gözlenmiştir.

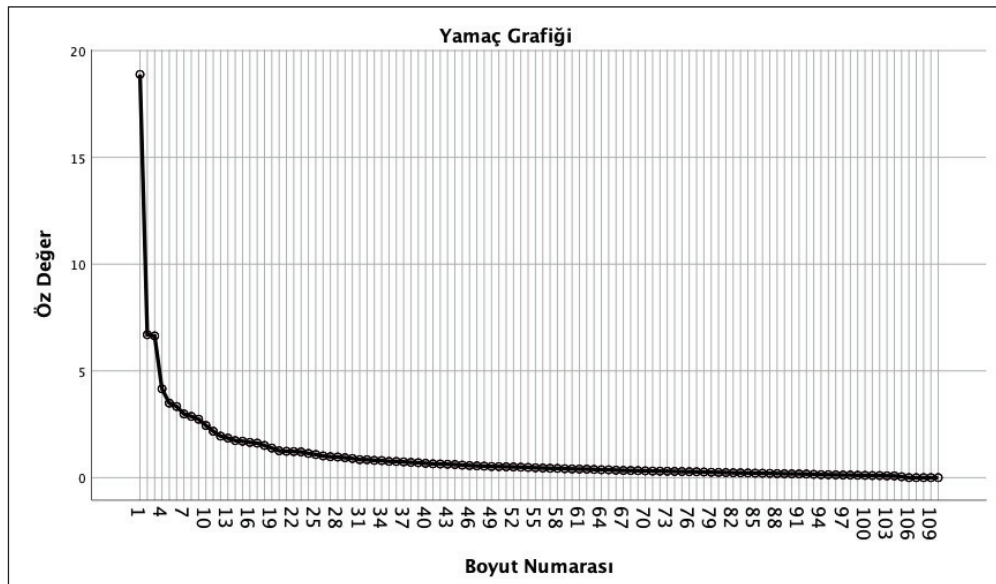
Tablo 8'de test edilen ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütlerine (Tabachnick & Fidell, 2013) yer verilmektedir.

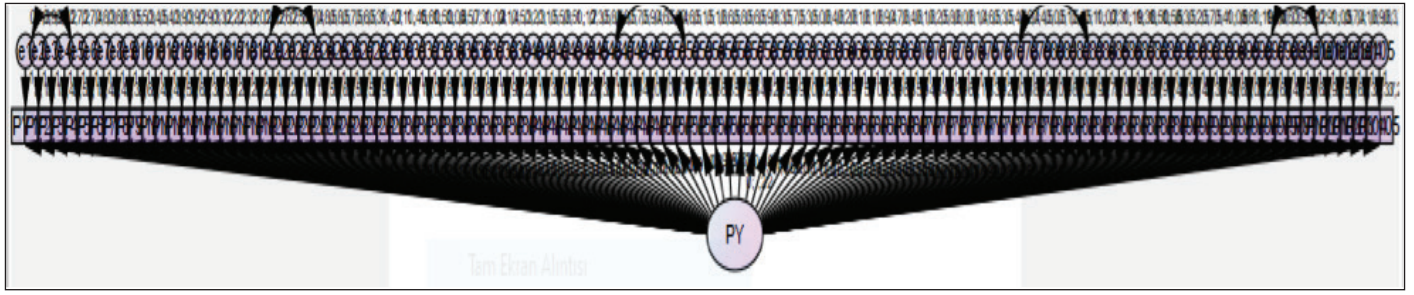
Tablo 8: Program Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	4.3	<5	-
RMSEA	0.07	≤ 0.05	0.06-0.08
NFI	0.92	≥ 0.95	0.90-0.94
NNFI	0.91	≥ 0.95	0.90-0.94
IFI	0.90	≥ 0.95	0.90-0.94
GFI	0.86	≥ 0.90	0.85-0.89
AGFI	0.87	≥ 0.90	0.85-0.89
CFI	0.96	≥ 0.97	≥ 0.95

Tablo 8'de görüldüğü üzere Program Yetkinliği Ölçeği'ne ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu tespit edilmiş olup bu değerler ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Ayrıca Şekil 3'te Program Yetkinliği Ölçeği'ne ilişkin AMOS'ta oluşturulan modele yer verilmektedir. Şekil 3'te görüldüğü üzere Program Yetkinliği Ölçeği'nin yapısını belirlemek üzere gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan şekilde ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu görülmektedir.

**Şekil 2:** Program yetkinliği ölçeği'ne ilişkin yamaç grafiği.



Şekil 3: Program yetkinliği ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonucunda oluşan şekil.

Son olarak Klasik Test Kuramı'na dayalı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin birtakım sınırlılıklarının olduğu göz önünde bulundurularak ölçek yapısı Rasch analizi gerçekleştirilerek doğrulanmıştır.

Tablo 9'da Program Yetkinliği Ölçeği'ne ilişkin Rasch analizinden elde edilen madde istatistiklerine yer verilmektedir.

Tablo 9. Program Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin Madde İstatistikleri

Maddeler	Ölçümler	Uyum İçi	Uyum Dışı	Maddeler	Ölçümler	Uyum İçi	Uyum Dışı
1.	0.146	0.54	0.95	30.	0.038	0.70	0.63
2.	0.894	0.58	0.88	31.	0.866	1.31	0.98
3.	0.729	0.57	0.62	32.	0.964	0.96	0.81
4.	0.496	0.59	0.93	33.	0.993	0.97	0.89
5.	0.093	0.61	0.74	34.	0.937	0.83	0.51
6.	0.746	0.55	0.60	35.	0.663	0.93	0.96
7.	0.917	0.54	0.67	36.	0.019	1.29	0.85
8.	0.440	0.72	0.90	37.	0.231	0.90	0.66
9.	0.656	0.59	0.94	38.	0.233	0.95	0.97
10.	0.723	0.68	0.88	39.	0.373	0.70	0.79
11.	0.737	0.56	0.60	40.	0.290	0.83	0.54
12.	0.526	0.81	0.55	41.	0.414	0.93	0.88
13.	0.329	0.99	0.56	42.	0.602	0.56	0.63
14.	0.421	0.54	0.59	43.	0.123	0.57	0.87
15.	0.242	0.66	0.71	44.	0.928	0.75	0.81
16.	0.083	0.98	0.81	45.	0.245	0.90	0.79
17.	0.849	0.92	0.99	46.	0.565	0.68	0.77
18.	0.934	1.39	0.58	47.	0.971	0.99	1.10
19.	0.057	0.60	0.66	48.	0.961	0.91	0.95
20.	0.290	0.87	0.79	49.	0.856	0.60	0.96
21.	0.737	0.58	0.57	50.	0.834	0.67	0.58
22.	0.375	0.56	0.82	51.	0.664	0.58	0.65
23.	0.032	0.64	0.67	52.	0.644	0.97	0.61
24.	0.083	0.98	0.96	53.	0.775	0.59	0.80
25.	0.593	0.89	0.91	54.	0.845	0.88	0.66
26.	0.281	1.37	0.60	55.	0.587	0.69	0.94
27.	0.706	0.94	0.72	56.	0.609	0.87	0.95
28.	0.643	1.24	0.93	57.	0.209	0.89	0.75
29.	0.688	0.87	0.91	58.	0.370	0.98	1.21

Tablo 9. Devam

Maddeler	Ölçümler	Uyum İçi	Uyum Dışı
59.	0.434	1.38	0.97
60.	0.068	0.72	0.75
61.	0.135	0.80	0.70
62.	0.639	0.97	0.59
63.	0.533	0.90	1.20
64.	0.916	0.63	1.36
65.	0.255	0.71	0.61
66.	0.863	0.81	0.56
67.	0.257	0.82	0.85
68.	0.830	0.99	0.66
69.	0.081	0.84	0.93
70.	0.223	0.91	0.89
71.	0.957	0.81	0.95
72.	0.981	1.33	1.35
73.	0.523	0.55	0.67
74.	0.266	0.99	0.69
75.	0.638	0.58	0.96
76.	0.028	0.70	0.79
77.	0.821	0.55	0.98
78.	0.033	0.57	0.55
79.	0.019	0.92	0.87
80.	0.946	0.57	0.59
81.	0.574	0.86	0.75

Maddeler	Ölçümler	Uyum İçi	Uyum Dışı
82.	0.580	0.72	0.96
83.	0.351	0.88	0.58
84.	0.579	0.93	0.93
85.	0.989	0.77	0.59
86.	0.737	0.78	0.78
87.	0.164	0.63	0.61
88.	0,419	0.83	0.77
89.	0.154	0.98	1.11
90.	0.883	1.39	1.20
91.	0.936	0.65	0.78
92.	0.705	0.59	0.72
93.	0.524	0.56	0.99
94.	0.783	0.92	0.94
95.	0.205	0.64	1.33
96.	0.467	0.56	0.79
97.	0.213	0.95	0.67
98.	0.324	0.94	0.96
99.	0.142	0.60	1.38
100.	0.469	0.86	0.92
101.	0.659	0.69	0.72
102.	0.756	0.88	0.89
103.	0.836	0.98	0.92
104.	0.548	0.95	0.57
105.	0.311	0.76	0.97

Tablo 9'da görüldüğü üzere Rasch analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde (0.54 ile 1.39 değerleri arasında yer alan) uyum-ıçi ve (0.51 ile 1.38 değerleri arasında yer alan) uyum-dışı istatistiklerinin (infit ve outfit istatistikleri) bu istatistiklere ilişkin kabul edilebilir sınırlar olarak kabul edilen 0.5 ile 1.5 aralığında (de Ayala, 2013) yer aldığı saptanmış olup model-veri uyumunun sağlandığı gözlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak araştırma verilerinin ölçek geliştirme sürecinde esas alınan tek boyutlu yapıyı doğruladığı şeklinde bir sonuca varılabilmektedir.

Aşağıda Program Yetkinliği Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Yetkinliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Program Yetkinliği Ölçeği'nin güvenilirliğini tespit etmek üzere iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış olup tek bir ölçme aracı ve uygulama dahilinde ölçek içinde yer alan maddelerin kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. İç tutarlılık bağlamında ölçme aracına ilişkin Cronbach alfa (a) katsayısının yüksek düzeyde olması yalnızca ölçme aracının güvenilirliğine değil, aynı zamanda yapı geçerliliğine de işaret etmektedir (Baykul, 1979). Bilindiği üzere güvenilir ölçme araçları, ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde tutarlılık olmasını zorunlu kılmaktadır. Nitekim bu araştırma

kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenilirlik düzeyi, Cronbach alfa güvenilirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmış olup Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.962$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0.80'den yüksek olması ise ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde iç tutarlılık olduğuna işaret etmektedir.

Özetle; veri analizi sonucunda 105 maddeden oluştuğu belirlenen Program Yetkinliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmış olup elde edilen bu bulgular, ölçeğin öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerini belirleme noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Genel anlamda "devlet tacındaki mücevher" olarak kabul edilen yükseköğretim kurumlarının inovasyonun, güçlü bir ekonominin ve iyi bir yaşam standardının geliştirilmesi noktasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Küresel bir perspektiften bakıldığında, ülkelerin nitelikli insanların yetiştirildiği kaliteli bir yükseköğretim süreci olmaksızın sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşamayacakları varsayılmaktadır. Dolayısıyla uluslararası çerçevelere göre bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi noktasında bilgi, yenilik, mutluluk, yaratıcı problem çözme ve sosyal adaletin aktarılmasında dönüştürücü bir rolün

önemini vurgulayan üniversite eğitime odaklanması gerekmektedir (Peña Miguel vd., 2020). Üniversitelerin kuruluşundan bu yana toplum(lar)da çeşitli rollere sahip olan üniversite eğitiminin temelini esasen eğitim program(lar)ı yaklaşımları oluştururken, bu roller arasında (i) *ulus devletinin ideolojik düşüncesini destekleme*, (ii) *elitleri seçmek için bir mekanizma olarak işlev görme*, (iii) *yeni bilgiler üretme* ve son olarak (iv) *ekonomiye hizmet edecek profesyoneller yetiştirme* yer almaktadır (Imenda, 2006). Üniversiteler genellikle bu rollere tarihsel dönemler ve sosyopolitik bağlamlar doğrultusunda farklı düzeylerde önem gösterebilir de büyük oranda eğitim programlarına öncelik vermeyi sürdürmektedir (Adam, 2009). Özellikle Bologna sürecinin başta Avrupa olmak üzere dünya genelinde üniversite programlarını değiştirmesi ve dönüştürmesi, son yıllarda yükseköğretim düzeyinde eğitim programı konusunu daha ilgi çekici bir hâle getirmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim sürecini gerek eğitsel gerekse de yönetsel açıdan etkileyen eğitim program(lar)ının yükseköğretim alanının temel yapı taşlarından biri olduğu savunulmaktadır (Annala vd., 2016).

Bilindiği üzere yükseköğretimde akademik özerklik konusunun önem kazanmasıyla birlikte üniversitelerin programlarını ve derslerini tasarlama noktasında çeşitli fırsatlara sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde ise Yeni YÖK, üniversitelere “yetki devri” sürecini başlatmış olup eğitim fakültesi lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Yeterlilikleri” dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılmasının en doğru tercih olduğuna karar vermiştir. Nitekim yeni YÖK, üniversitelerin dinamiklik ve süreklilik arz eden program geliştirme sürecini yönetebilecek kapasiteye ve öğretim elemanlarının da program geliştirme ve güncelleme konusunda yeterli yetkinlik düzeyine sahip olduğunu varsaymaktadır (YÖK, 2020). Öte yandan YÖKAK (2022) tarafından yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanabilmesi noktasında üniversitelerin hedeflenen nitelikli mezun yeterliliklerine ulaşabilmesi amacıyla öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yetkinliklerini sürekli olarak geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde çeşitli araştırmalarda, eğitimcilerin eğitim programlarının uygulanması noktasında merkezi bir rol oynadığı ortaya konulmakla birlikte öğretim konusunda yetkin öğretim elemanlarının ise öğrencileri öğrenmeye teşvik etme noktasında öğrenme coşkusu yaratabildikleri ortaya konulmaktadır (Bachtar, 2016, Akt., Winoto, 2022). Ayrıca öğretim elemanlarının program tasarlama ve öğretim stratejilerinin yanı sıra öğrencilerin öğrenme yeteneklerine uygun değerlendirme yöntemlerini seçebilme özgürlüğüne sahip olmalarının, öğretim elemanlarını paydaşlarla etkileşim kurmaya, akreditasyon şartlarına uymaya ve öz yönelimli öğrenme ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya teşvik ettiği belirtilmektedir (Menon vd., 2022). Nitekim güncel alanyazına göre programların tasarlanmasından ve uygulanmasından sorumlu olan öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine aktif katılımları eğitimde kalite arayışı açısından kritik bir önem taşımaktadır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse üniversitelerin performans ve başarısının önemli bir unsuru olarak görülen öğretim elemanı yetkinliğinin; öğretim elemanlarının

yeni öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra programların güncellenmesine ve gerekli öğretim niteliklerini kazanmalarına yönelik eğitilmelerine bağlı olduğu varsayılmaktadır (Blaskova vd., 2015). Ayrıca eğitime yön veren gerek ulusal gerekse de uluslararası yaklaşımların esas alındığı ilgili alanyazında 21. yüzyılda oluşan akademik beklenti ve taleplerin zaman içerisinde program geliştirme ve öğretim alanında yetkinliklerini geliştiren öğretim elemanlarınca karşılanabildiği varsayılmaktadır (Masrur, 2021). Bu varsayımlar doğrultusunda küresel çağda sosyal ve ekonomik ilerlemeyi sağlamaya yönelik önemli bir araç hâline gelen eğitim hizmetlerinin kalitesiyle ilgili anahtar kavramın öğretim elemanı yetkinliği olduğu ifade edilebilmektedir (Blaskova vd., 2015). Başarılı akademisyenlerin temel yetkinliklerine ilişkin bir sınıflandırmada; (i) *akademisyenlik mesleği için temel şart olduğu ifade edilen bilimsel yetkinlik*, (ii) *mesleği yerine getirirken süreç boyunca gerekli olduğu ifade edilen mesleki yetkinlik*, (iii) *bireysel ve karakteristik özellikleri temsil ettiği ifade edilen kişisel yetkinlik* ve son olarak (iv) *ortak işlerde veya takım çalışmalarında gerekli olduğu ifade edilen ilişkisel yetkinlik* olmak üzere dört yetkinlik grubu yer almaktadır (Sürgevil vd., 2019). Öğretim elemanı yetkinliklerine ilişkin yapılan başka bir sınıflandırmada ise genel anlamda (i) *eğitim-öğretim*, (ii) *araştırma*, (iii) *mesleki etik değerler*, (iv) *sosyal beceriler* ve son olarak (v) *topluma hizmet* misyon alanları ön plana çıkmaktadır (Coulson, 2008; Gagne, 2005). Nitekim bu bağlamda öğretim alanındaki yetkinlikler arasında (i) *yürütülen derslere ilişkin program geliştirme sürecine katkıda bulunma*, (ii) *geliştirilen program doğrultusunda dersleri planlama*, (iii) *sınıf ve laboratuvar süreçlerini tasarlama*, (iv) *dersleri değişim odaklı yürütme (aktif, yaratıcı, yenilikçi, deneysel, etkili, eğlenceli ve merak uyandırıcı)*, (v) *öğrenme çıktılarını değerlendirme*, (vi) *öğrencilere rehberlik etme*, (vii) *açık ve anlaşılır ders notları hazırlama* ve son olarak (viii) *akademisyen olarak profesyonelliğini geliştirme* yer almaktadır (Imron vd., 2019). Buradan da anlaşılacağı üzere akademisyenlerin öğretim alanındaki yetkinlik düzeyleri artırılırken özellikle program geliştirme ve değerlendirme konusuna odaklanması gerekmektedir (Masrur, 2021). Ayrıca ilgili alanyazında yer alan araştırmalarda da eğitim kalitesini artırmak için öğretim elemanı rollerinin ve eğitim programlarının birlikte derinlemesine araştırılması gerektiği önerilmektedir (Winoto, 2022). Nitekim 21. yüzyılda çok kültürlülük, teknolojik değişim ve hesapverebilirlik gibi çeşitli zorluk alanlarıyla mücadele eden öğretim elemanlarının yenilikçi, yaratıcı ve öğrenen odaklı eğitim programları tasarlamaları her geçen gün daha büyük bir önem kazanmaktadır (Alheet vd., 2021). Artan bu önem öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine etkin bir şekilde katılabilmeleri için program kavramlarını ve yönelimlerini açık ve net bir şekilde anlamalarını zorunlu kılmaktadır. Bilindiği üzere program kavramlarının derinlemesine ele alındığı bir süreç olan program geliştirme uygulamaları, profesyonel bir çalışma alanını temsil etmektedir (Thijs & van den Akker, 2009). Ne yazık ki öğretim elemanlarının gerekli bilgi ve becerileri edinmeden program geliştirme alanında yetkin olmaları beklenmektedir. Hiç kuşkusuz teori-den çok uygulama odaklı bir anlayış çerçevesinde program geliştirme sürecine ilişkin mesleki bir eğitim alan yetkin öğretim elemanlarının hükümet, işverenler ve öğrenciler gibi tüm pay-

daşların ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurarak etkili ve verimli programların geliştirilmesine liderlik ettikleri düşünülmektedir (Collins vd., 2013). Nitekim bu bağlamda program geliştirme alanında yetkin öğretim elemanlarının akademik ve bilimsel faaliyetlere ilişkin katalizör bir görev üstlendikleri ifade edilmektedir (Khambali vd., 2022).

Eğitimde kalite hedefleri her geçen gün biraz daha ön plana çıkarken, öğretim elemanlarının genel mesleki yeterlilikleri geliştirilerek kariyer alanlarında yetkin olabilmeleri noktasında program geliştirme ve değerlendirme becerilerine sahip olmalarının yanı sıra öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal özelliklerinin de farkında olmaları gerekmektedir (Masur, 2021). Yükseköğretimde kalite kültürünün her geçen gün artan bir önem kazandığı günümüz eğitim dünyasında yükseköğretim kurumlarının değişen küresel senaryolar doğrultusunda öğrencileri geleceğe hazırlamaya yönelik büyük bir sorumluluk üstlenmeleri; üniversitelerin 21. yüzyıl trendlerine, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ve Endüstri 4.0'da sunulan teknolojik imkânları kullanarak "süper akıllı toplum" seviyesine ulaşma ideallerini (bütüncül gelişim, teknoloji entegrasyonu, sosyal sorumluluk, benlik yönetimi, belirsizlikle başa çıkabilme, yenilik ve yaratıcılık, pedagoji ve uygulama yönelimi gibi) gerçekleştirebilme noktasında multidisipliner yaklaşımlar ışığında etkili programlar tasarlamalarını zorunlu kılmaktadır (Hay & Hodgkinson, 2006). Bu zorunluluk doğrultusunda ise ilgili alanyazında 21. yüzyıl ve ötesindeki yeni dünya düzeninin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanabilmesi için yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde doğru ve uygun bir destek sistemiyle iş birliğine dayalı etkili programların geliştirilmesinin, bugünün ve yarının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik geniş bir mesleki beceri repertuarına sahip yaşam boyu öğrenen, esnek ve çevik bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Brink vd., 2021). Bu önem ve gereklilikler doğrultusunda öğretim elemanları yeni ders ya da modüller tasarlayarak program geliştirme sürecinde ve/veya mevcut durumu gözden geçirerek program değerlendirme sürecinde görev alabilmektedirler. Ancak ilgili alanyazında program geliştirme ve değerlendirme sürecine ilişkin gerekli ilke ve anlayışa sahip olmayan bir öğretim elemanının bu çalışmalara katılmasının genellikle zorlu bir deneyim olduğu ifade edilmektedir (Maphosa vd., 2014). Dolayısıyla bu noktada öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerinden sorumlu olan yükseköğretim kurumlarının ise öğretim elemanlarını güncel pedagojik uygulamalarda yetkin olmaları ve öğretimde mükemmellik için çabalamaları noktasında desteklemeleri gerekmektedir. Hiç kuşkusuz öğretim elemanlarının genellikle kendilerini araştırmacı olarak tanımladığı araştırma üniversiteleri de dahil olmak üzere birçok üniversitede en iyi program ve öğretim çabaları ödüllendirilerek eğitim programları ve öğretim alanına daha çok önem verilmeye çalışıldığı söylenebilmektedir (Kobayashi vd., 2017; Subbaye & Vithal 2017). Kısacası; program(lar)ın etkili bir şekilde yürütülmesinden sorumlu olan öğretim eleman(lar)ına ilişkin niteliklerin program çıktılarına etki edebileceği anlayışından hareketle (Winoto, 2022) bu araştırma kapsamında öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Yurt dışı alanyazında program yetkinliğine ilişkin herhangi bir ölçme aracı yer almamakla birlikte yurt içi alanyazında (öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyini belirlemek için) Bolat (2017), (okul müdürlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyini belirlemek için) Yar-Yıldırım ve Dursun (2019) ile (öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyini belirlemek için) Kasapoğlu (2020) tarafından çeşitli ölçek geliştirme çalışmalarının gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda eğitimcilerin öğretim materyali ve sınıf düzenlemeleri konusunda edinmeleri gereken bilgi olarak tanımlanan (Shulman, 1987) program okuryazarlığı kavramının ötesinde program(lar)ın planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilişkili teorik ilke ve davranışları uygulama becerisi olarak tanımlanan (Behar & George, 1996) program yetkinliği kavramına ilişkin herhangi bir ölçme aracının yer almadığı söylenebilmektedir. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının program geliştirme ve uygulama sürecinde kilit bir rol oynadığı göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında geliştirilen Program Yetkinliği Ölçeği'nin öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerini belirlemeye yönelik ilk ölçme aracı olma özelliği taşıdığı ifade edilebilmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerinin belirlenebilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiş olup ölçek geliştirme çalışması sonucunda beşli likert türünde derecelendirilen Program Yetkinliği Ölçeği'nin 105 madde ve tek boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Nitekim ölçek yapı geçerliğini ortaya koymak üzere yapılan açımlayıcı faktör analizinde tek faktörlü bir yapı elde edilmiş olup doğrulayıcı faktör analizinde bulguların uyum indekslerinin (GFI=.86, AGFI=.87, CFI=.96 ve RMSEA=.07) incelenmesi durumunda ise ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek güvenilirliğinin belirlenebilmesi noktasında hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.962 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak Program Yetkinliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmış olup elde edilen bu bulgular, ölçeğin öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerinin belirlenebilmesi noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Teşekkür: Görüş ve önerileriyle araştırmamızın niteliğini arttıran Dr. Emine ER'e değerli katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz. Ayrıca kıymetli zaman, düşünce ve deneyimlerini bizlerle cömertçe paylaşan uzman ve katılımcılara sonsuz teşekkürü bir borç biliriz.

Finansal Destek: Yok

Çıkar Çatışması: Yok

Etik Kurul Oluru: Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu (Toplantı Tarihi: 25.05.2023, Toplantı Sayısı: 06, Karar No: 27)

Yazar Katkı Beyanı: Her bir yazarın araştırmaya katkı oranı eşit düzeydedir.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Adam, F. (2009). *Curriculum reform in higher education: A humanities case study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of the Witwatersrand.
- Alan, B. & Güven, M. (2022). Uluslararası bir kavram karmaşası: Yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramları üzerine bir doküman incelemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 271-293. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1004416>
- Alheet, A. F., Adwan, A. Al, Areiqat, A. Y., Zamil, A. M. A. & Saleh, M. A. (2021). The effect of leadership styles on employees' innovative work behavior. *Management Science Letters*, 11, 239–246. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.8.010>
- Andrich, D. (1978). Application of a psychometric rating model to ordered categories which are scored with successive integers. *Applied Psychological Measurement*, 2(4), 581-594. <https://doi.org/10.1177/014662167800200413>
- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. (2016). Curriculum in higher education research. In J. Case & J. Huisman (Eds.), *Researching higher education: International perspectives on theory, policy and practice* (pp. 171-189). Routledge.
- Ariav, T. (1988, 5-9 April). *Growth in teachers' curriculum knowledge through the proces of curriculum analysis* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3366/46484>
- Atomatofa, R. O., Andrew, A. E., & Ewesor, S. E. (2013). A survey of science teachers' awareness of new basic education curriculum in Nigeria. *International J. Social Science. & Education*, 4(2), 339-345. https://www.researchgate.net/publication/303339338_A_Survey_of_Science_Teachers%27_Awareness_of_New_Basic_Education_Curriculum_in_Nigeria
- Awopeju, O. A. & Afolabi, E. R. I. (2016). Comparative analysis of classical test theory and item response theory based item parameter estimates of senior school certificate mathematics examination. *European Scientific Journal*, 12(28), 263-284. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n28p263>
- Ayre, C. & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Baryanto, B. (2023). Lecturers' professionalism development strategies: Portrayals in the field of research. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(4), 10-23. <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/4451/3900>
- Baykul, Y. (1979). *Örtük özellikler ve klasik test kuramları üzerine bir karşılaştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Beavers, A., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1-13. <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>
- Behar, L. S. & George, P. S. (1996). *Our evolving curriculum*. Routledge.
- Bhandari, P. & Nikolopoulou, K. (2023). *What is a likert scale? Guide & examples*. <https://www.scribbr.com/methodology/likert-scale/#:~:text=A%20Likert%20scale%20is%20a,about%20the%20statement%20or%20question.>
- Bitzer, E. (Ed.). (2009). *Higher education in South Africa: A scholarly look behind the scenes (Vol. 1)*. African Sun Media.
- Blaskova, M., Blasko, R., Matuska, E. & Rosak-Szyrocka, J. (2015). Development of key competences of university teachers and managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.755>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodica for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Brink, S., Carlsson, C. J., Enelund, M., Georgsson, F., Keller, E., Lyng, R. & McCartan, C. (2021, October 13-16). *Curriculum agility: Responsive organization, dynamic content and flexible education* [Paper presentation]. 2021 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Lincoln.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioural and life sciences*. Plenum.
- Collins, L., Maye, P., Rogers, K. & Coyne, F. (2013, October). *The lecturer-as-learner : A critical analysis of a team-teaching pilot programme* [Paper presentation]. 6th Annual Learning Innovation Network Conference – Sustainable Models of Student Engagement – Rhetoric or Achievable?, Dublin, Ireland.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Coulson, J. C. (2008). Exercising at work and self-reported work performance. *International Journal of Workplace Health Management*, 1(3), 176-197. <https://doi.org/10.1108/17538350810926534>
- Çelen, Ü. (2008). Klasik test kuramı ve madde tepki kuramı yöntemleriyle geliştirilen iki testin geçerlilik ve güvenilirliğinin karşılaştırılması, *İlköğretim Online*, 7(3), 758-768. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8600/107095>
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m6.pdf>
- de Ayala, R. J. (2013). *The theory and practice of item response theory*. The Guilford Press.
- DeMars, C. (2010). *Item response theory*. Oxford University Press.
- Demir, B., Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/58519/825663>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Di Battista, S., Pivetti, M., Melotti, G. & Berti, C. (2022). Lecturer competence from the perspective of undergraduate psychology students: A qualitative pilot study. *Education Sciences*, 12(2), 139-152. <https://doi.org/10.3390/educsci12020139>

- Doğan, N., Soysal, S. & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (ss. 373-400). Pegem Akademi.
- Efendi, S. (2021). Lecturer's pedagogic competence in developing student learning at the national university. *Jurnal Mantik*, 5(2), 701-706. www.iocscience.org/ejournal/index.php/mantik/index
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications.
- Gagne, M. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 2(6), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gardner, D. C. (2002). *Student learning outcomes assessment and faculty work in higher education: A comparative study of assessment implementation in a research extensive setting* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin-Madison.
- Gorsuch, R. L. (2014). *Factor analysis: Classic edition*. Routledge.
- Gözen-Çitak, G. (2007). *Klasik test ve madde-tepki kuramlarına göre çoktan seçmeli testlerde farklı puanlama yöntemlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Güler, N., İlhan, M. & Teker, G. T. (2018). İkili karşılaştırmalarla ölçekleme yöntemi ile Rasch analizinden elde edilen ölçek değerlerinin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 31-48. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/433519>
- Haiyang, S. (2010). An application of classical test theory and many facet Rasch measurement in analyzing the reliability of an English test for non-English major graduates. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 87-102. <https://www.researchgate.net/profile/Haiyang-Sun-3/publication/266252020>
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory* (Vol. 2). Sage Publications.
- Hay, A. & Hodgkinson, M. (2006). Rethinking leadership: A way forward for teaching leadership? *Leadership & Organization Development Journal*, 27(2), 144-158. <https://doi.org/10.1108/01437730610646642>
- Hemsley-Brown, J. (2012). The best education in the world: Reality, repetition or cliché? International students' reasons for choosing an English university. *Studies in Higher Education*, 37(8), 1005-1022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.562286>
- Hoening, J. M. & Heisey, D. M. (2001). The abuse of power: The pervasive fallacy of power calculations for data analysis. *The American Statistician*, 55(1), 19-24. <https://doi.org/10.1198/000313001300339897>
- Imenda, S. N. (2006). Knowledge production as a function of the individual institution's idea of a university. *South African Journal of Higher Education*, 20(2), 245-260. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37238>
- Imron, A., Sonhadji, A., Dewi, V., Suriansyah, A. & Aslamiah, A. (2019, October 25-26). *Lecturer development competency management in improving the quality of education and teaching* [Paper presentation]. 4th International Conference on Education and Management, Indonesia.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963-977. <https://doi.org/10.17679/inuefd.709688>
- Khambali, M., Rokhman, F., Yulianto, A. & Sudana, I. M. (2022). Influence of academic qualifications, lecturer competencies and curriculum on student learning achievement through teaching factory. *Multicultural Education*, 8(8), 19-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6954101>
- Kıncal, R. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Beşinci baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kiany, G. R. & Jalali, S. (2009). Theoretical and practical comparison of Classical Test Theory and Item-Response Theory. *IJAL*, 12(1), 168-197. <https://ijal.khu.ac.ir/article-1-62-en.pdf>
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kobayashi, S., Dolin, J., Sjøborg, A. & Turner, J. (2017). Building academic staff teaching competencies: How pedagogic continuous professional development for academic staff can be organised and developed in research-intensive universities. In B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow & R. van der Vaart (Eds.), *Strengthening teaching and learning in research universities* (pp. 103-128). Springer.
- Koçtürk, N. & Kızıldağ, S. (2018). Çocukluk dönemi cinsel istismarına ilişkin mitler ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 778-808. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.406626>
- Lapteva, A. & Efimov, V. (2016). New generation of universities: University 4.0. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11, 2681-2696. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-11-2681-2696>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, M., Peterson, J. J. & Dixon, A. (2010). Rasch calibration of physical activity self-efficacy and social support scale for persons with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(4), 903-913. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.02.010>
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics use and interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 296-309. <https://doi.org/10.1108/03090590410527672>
- Maphosa, C., Mudzielwana, N. P. & Netshifhefhe, L. (2014). Curriculum development in south african higher education institutions: Key considerations. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(7), 355-366. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n7p355>
- Masrur, M. (2021). Digital leadership to improve the pedagogical competence of university english lecturers in Samarinda. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(4), 424-446. <https://www.learntechlib.org/p/220457/>
- Menon, S., Suresh, M. & Raghu Raman, R. (2022). Curriculum agility in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 46(9), 1175-1194. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2058355>
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd edition). Pyrczak Publishing.

- Morrison, K. M. & Embretson, S. (2018). Item generation. In P. Irwing, T. Booth, D. & J. Hughes (Eds.) *The Wiley handbook of psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (pp. 75-94). Wiley.
- Norusis, M. J. (1998). *SPSS 8.0 guide to data analysis*. Prentice-Hall.
- Ofojebe, W. N. & Chukwuma, E. T. C. (2015). Utilization of continuous professional development for academic staff effectiveness in the higher education sector in contemporary Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(4), 306-314. <https://www.academia.edu/21641764/>
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Peña Miguel, N., Corral Lage, J. & Mata Galindez, A. (2020). Assessment of the development of professional skills in university students: Sustainability and serious games. *Sustainability*, 12(3), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su12031014>
- Prasetio, A. P., Azis, E., Fadhilah, D. D. & Fauziah, A. F. (2017). Lecturers' professional competency and students' academic performance in Indonesia higher education. *International Journal of Human Resource Studies*, 7(1), 86-93. <http://dx.doi.org/10.5296/ijhrs.v7i1.10902>
- Revelle, W. & Garner, K. M. (2022). Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. In Harry T. Reis, TW and Judd, CM (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (36-44). Cambridge University Press.
- Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, 8(8), 65-76. <https://www.earticle.net/Article/A254139>
- Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C. & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the Ways of Coping Questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.62.3.763>
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. <http://dx.doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Sitepu, R., Eliyana, A. & Rosalina, M. (2020, March, 13-16). *The readiness of educational competency in higher education in connecting the era of industrial revolution 4.0* [Paper presentation]. The 1st International Conference on Social Sciences and Humanities (ICSH 2019), West Sumatera, Indonesia.
- Slocum-Gori, S. & Zumbo, B. (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: Using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 102(3), 443-461. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9682-8>
- Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve Beş Faktör Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57153>
- Subbaye, R. & Vithal, R. (2017). Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 37-60. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1082533>
- Sürgevil, O., Kılıç, B. & Tolay, E. (2019). Sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenlerin yetkinliklerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 20(2), 403-429. <https://doi.org/10.24889/ifede.606512>
- Şahin, A. & Weiss, D. J. (2015). Effects of calibration sample size and item bank size on ability estimation in computerized adaptive testing. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1585-1595. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2015.6.0102>
- Şimşek, H. & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 251-261. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1541/455>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). Pearson.
- Thijs, A. & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Van Oort, L., Schröder, C. & French, D. P. (2011). What do people think about when they answer the Brief Illness Perception Questionnaire? A 'think-aloud' study. *British Journal of Health Psychology*, 16(2), 231-245. <https://doi.org/10.1348/135910710X500819>
- Wilson, F. R., Pan, W. & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Winoto, S. (2022). Improving curriculum and lecturers: Challenges to quality based-technology. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(2), 221-242. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4234>
- Yar-Yıldırım, V. & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/57224/808160>
- Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2022). *Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) Hazırlama Kılavuzu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_3.0.pdf
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2020, 18 Ağustos). "Yeni YÖK" üniversitelere yetki devrine devam ediyor. YÖK. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fakultelerine-yetki-devri.aspx>

Türkiye’de Orman Mühendisliği Ana Bilim Dalında Hazırlanmış ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde Kayıtlı Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi*

Bibliometric Analysis of Graduate Thesis Prepared in the Major Science of Forest Engineering in Turkey and Registered in the National Thesis Center of the Council of the Higher Education *

Damla YILDIZ, Abdullah ÖZALPGİL

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi bünyesinde kaydı bulunan ve orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan ilk lisansüstü çalışmanın başladığı tarih olan 1972 yılından 2022 yılına dek, çalışmada son tarama tarihi olarak belirlenen (19.04.2023) zamana kadar yaklaşık olarak 50 yılı aşkın sürede (1972-2022), yapılmış olan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini gerçekleştirmektir. Yükseköğretim Kurulu veri tabanından elde edilen lisansüstü tez verilerinin bibliyometrik analizleri, MAXQDA 2020 paket programı ve Microsoft Office Excel yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Tezlerin bibliyometrik analizinde parametreler: “yıllara göre dağılım durumu, en yüksek katkı veren üniversiteler, tez türlerine ve enstitülere göre dağılım, danışman ünvanı, izin durumu, tez yazım dili, ilişkili olunan mesleki disiplin konuları, dizinde yer alan kelimeler” şeklinde belirlenmiştir. Çalışma sonucunda; incelenen tezlerin %81’inin yüksek lisans tezi düzeyinde hazırlandığı, %92’sinin Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yer aldığı, %99’unun Türkçe yazım dilinde kaleme alındığı, %83’ünün erişime açık olduğu, en fazla tezin 2019 yılında yayınlandığı, neredeyse yarısının Profesör Doktor ünvanlı akademik danışmanla gerçekleştirildiği ve %68,6’sının erkek yazarlar tarafından yazıldığı ortaya konmuştur. Orman mühendisliği ana disiplininde hazırlanan bu tezlerde botanik, biyoloji, peyzaj mimarlığı, zooloji, çevre mühendisliği, ziraat ile ormancılık ve orman mühendisliği olmak üzere toplam 34 farklı meslek disiplinine yer verilmiştir. Bu çalışma ile ormancılık biliminin hangi disiplinlerle iç içe olduğu, genel yönelimleri, bu bağlamda daha çok hangi bilim dallarına yönelik çalışmaların yapıldığı vb. çoğu veri nesnel bir değerlendirmeye akademik ortamın hizmetine sunulmuştur. Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini

Yıldız D., & Özalpgil A., (2024). Türkiye’de orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanmış ve yükseköğretim kurulu ulusal tez merkezinde kayıtlı lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 485-497. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1480855>

*Bu çalışma, Karabük Üniversitesi Orman Fakültesi Orman Mühendisliği Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi Damla YILDIZ danışmanlığında, Abdullah ÖZALPGİL tarafından hazırlanan lisans tezinin bir kısmını içermektedir.

*This study includes a part of the undergraduate thesis prepared by Abdullah ÖZALPGİL under the supervision of Dr. Lecturer Damla YILDIZ at Karabük University, Faculty of Forestry, Department of Forest Engineering.

Damla YILDIZ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-6809-0538

Karabük Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Mühendisliği Bölümü, Karabük, Türkiye
Karabük University, Faculty of Forestry, Department of Forest Engineering, Karabük, Türkiye
damlayildiz@karabuk.edu.tr

Abdullah ÖZALPGİL

ORCID ID: 0009-0003-7272-8025

Karabük Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Mühendisliği Bölümü, Karabük, Türkiye
Karabük University, Faculty of Forestry, Department of Forest Engineering, Karabük, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 08.05.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 30.09.2024



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

gerçekleştiren kapsamlı ve detaylı herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması, ilk kez bu çalışma aracılığıyla bütüncül bir bakış açısıyla orman mühendisliği ana bilim dalının akademik düzeydeki potansiyelinin ortaya konulması, çalışmanın özgünlük boyutunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Analiz, Bibliyometri, Lisansüstü tez, MAXQDA, Orman mühendisliği

ABSTRACT

This study aims to perform a bibliometric analysis of the postgraduate theses registered in the National Thesis Center of the Council of the Higher Education in Türkiye, which were carried out over a period of more than 50 years (1972-2022) from 1972 to 2022, the date of the first postgraduate study prepared in the main branch of forest engineering, until the last access date (19.04.2023) was determined. Bibliometric analysis of the data of postgraduate theses obtained from the Council of the Higher Education database were carried out with the help of the MAXQDA 2020 package program and Microsoft Office Excel. The parameters determined in the bibliometric analysis of the theses are as follows: "distribution status by years, universities with the highest contribution, distribution according to thesis types and institutes, supervisor title, permission status, thesis writing language, related professional discipline subjects, words included in the index". As a result of the study, it was revealed that 81% of the theses examined were prepared at the master's thesis level, 92% were within the Institute of Natural and Applied Sciences, 99% were written in Turkish, 83% were open to access, the most theses were published in 2019, almost half of them were carried out with an academic advisor with the title of Professor doctor and 69% were written by male authors. In these theses prepared in the main discipline of forest engineering, a total of 34 different professional disciplines, including botany, biology, landscape architecture, zoology, environmental engineering, agriculture, and forestry and forest engineering, were included. With this study, most of the data, such as the disciplines with which forestry science is intertwined, general orientations, which disciplines are mostly studied in this context, etc., have been presented to the academic environment with an objective evaluation. The fact that there is no comprehensive and detailed study that performs bibliometric analysis of postgraduate theses prepared in the main branch of forest engineering, and that the potential of the main branch of forest engineering at the academic level is revealed for the first time from a holistic perspective through this study shows the originality dimension of the study.

Keywords: Analysis, Bibliometrics, Forest engineering, Graduate thesis, MAXQDA

GİRİŞ

Son zamanlarda hızla artan bilimsel bilgi üretimi, bir araştırma alanında üretilen bilgi birikimindeki gelişimin hangi yönüyle, nasıl ve ne şekilde izlenebileceğine yönelik birtakım araçların da geliştirilmesini hiç kuşkusuz gerekli kılmıştır. Bu tip araçlar, araştırma alanının bütününe görebilmeleri bakımından araştırmacılara kayda değer katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda, bibliyometrik analiz böylesi bir amaç açısından son yıllarda araştırmacılar tarafından yaygın bir şekilde kullanılan araçlardan biri olmuştur.

Bilson vd. (2019) bibliyometrinin teorik temellerinin, Garfield (1955), Zipf (1949), Bradford (1934), Lotka (1926) ile Gross ve Gross (1927) tarafından atıldığına altını çizmektedirler. Ancak günümüzde bibliyometri denilen kavramın kullanımının ve uygulanmasının, Hulme (1923) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kullanılan "Statistical Bibliography" isimli modele kadar dayandığı iddia edilmektedir. Aslında bibliyometrinin ilk olarak Pritchard (1969) tarafından "Journal of Documentation" adlı dergide yer verilen bir yayında kullanıldığı bildirilmektedir. Pritchard "Statistical Bibliography" teriminin kullanışsız olduğunu yineleyerek bu terimin çok açıklayıcı olmadığını ve bizzat istatistiğin kendisiyle ya da istatistik ile alakalı bibliyografyalarla karıştırılabileceğini sıklıkla vurgulamaktadır. Etimolojik olarak incelendiğinde bibliyometrik kelimesinin "Bibliyo" ve "Metrik" kelimelerinin birleşiminden türetilen bir kelime olduğu görülmektedir. Bibliyo, Yunanca ve Latince kitap anlamına gelmekte olup metrik ise ölçüm olarak kullanılan bir kavram şeklinde ifade edilmektedir (Sengupta, 1992: 25).

Bibliyometrinin, dergiler ile kitaplar gibi yapısında bilgilere sahip kaynakların istatistiksel anlamda incelenmesi aracılığıyla ilgili alanyazında hangi yönde ilerlemelerin kaydedildiğini ortaya çıkaran bir inceleme aracı olduğu vurgulanmaktadır (Al ve Coştur, 2007; Broadus, 1987). Bibliyometri, "İstatistiki ve cebirsel uygulamaların, kitaplar ile öteki iletişim araçlarına uygulanması" şeklinde tanımlanmaktadır (Pritchard, 1969). Bibliyometri aynı zamanda bilimsel iletişime katkı sunmasına dair araştırmalar için uyumlu bir yöntem ortaya koymaktadır (Borgman ve Furner, 2002). Esas olarak bibliyometrinin belirli bir alana yönelik sayım yapma esasına dayalı inceleme aracı olduğu da bildirilmektedir (Al ve Coştur, 2007). Bibliyometrik çalışmalar, belli ana bilim dalında yapılan araştırmalarla alakalı alandaki performansı ortaya koyan çalışmalar olma niteliği göstermektedir (Law ve Cheung, 2008).

Bibliyometrik araştırmalar sayesinde bir ülkedeki araştırmacı ve kurumların yayın performanslarının (Şakar ve Cerit, 2013) yanı sıra bilimsel yayın politikaları (Al, 2008) da öğrenilebileceğinden, ele alınan araştırma konularıyla ilgili bilgi sahibi olunabilmektedir. Ayrıca belirli dönemlerde belirli bir alandaki çalışmaların ele alınması sayesinde bu alanla ilgili bilgi sahibi olunacağı bildirilmektedir (Kozak, 1994). Kısacası bibliyometrik analiz çalışmaları, ilgili bilim dalının gösterdiği gelişimi izleme, alanda yaşanan sorunlar ile eksikliklerin belirlenmesi ve önerilerle tartışılması ortamı sunmaktadır (Yılmaz, 2017). Aynı zamanda bibliyometrik çalışmalar; taranan literatürün türü, dili, yılı, konusu, yöntemi vb. özelliklerini değerlendirmektedir (Tecceren, 2019).

Bibliyometrik analiz, “Kararlaştırılan ölçütler kapsamında, belirli bir konunun özelliklerinin incelenerek analiz edilmesi” anlamına gelmekte olup bir yandan incelenen konunun tarihsel geçmişine ışık tutarken aynı zamanda geleceğiyle ilgili yapılacak çalışmalara rehber olma niteliği de taşımaktadır (Ak, 2021). Bir başka çalışmada ise bibliyometrik analiz, “Belli bir çalışma alanında ya da akademik yayın kuruluşunun yayınındaki bazı bibliyometrik göstergeler üzerinden nicel analizler ve istatistikler aracılığıyla incelenmesi neticesinde bilimsel iletişime özgü birtakım bulgular elde etme işlemidir” şeklinde tanımlanmıştır (Al ve Coştur, 2007). Ayrıca bibliyometrik analiz, herhangi bir araştırma alanındaki çalışmalar, dergiler, yazarlar, anahtar kelimeler, ülkeler, kurumlar vb. değişik bilimsel unsurların ve bunların çıktılarının ölçülebilmesi ve bu ögeler arasındaki ilişki-etkileşimlerden hareketle incelenen alanın entelektüel, sosyal ve kavramsal yapısının zamanla nasıl geliştiğini değerlendiren önemli bir araçtır (Gutiérrez-Salcedo vd., 2018; Aria ve Cuccurullo, 2017). Bibliyometrik analiz aracı, bilimsel bilgi varlığının süratli bir şekilde artışına rağmen araştırma alanı potansiyelinin belirlenmesi, hedeflenen bulgu ve sonuçlara daha hızlı erişilmesi, zaman alıcı ve emek gerektiren uzun soluklu bir sürecin yükünün hafifletilmesi noktasında bir mihenk taşıdır.

Aria ve Cuccurullo (2017), bibliyometrik analizden geleneksel metotlara göre büyük ölçekli olduğunu, genel anlamda bir çalışma alanının özelliklerini ve dinamiklerini açığa çıkarttığını ortaya koymuştur. Zupic ve Cater (2015) çalışmalarında, bibliyometrik analizden çalışma alanıyla ilgili birçok verinin (alanın yapısı, dinamikleri, geçirdiği süreçler, o alandaki yazarlar, çalışmalar ve kelime-kavram ilişkisi vb.) analizinin gerçekleştirilmesinin sağlanabileceğini bildirmişlerdir. Bibliyometrik analizler, tüm bu unsurların kümülatif değerlendirilmesi neticesinde, o alana ait sentez haritası üzerinden eleştirel bir bakış açısı ve çözümlemeyle birlikte, literatürdeki boşlukları tespit etmede çok önemli bir fonksiyona sahip olmaktadır. Bununla birlikte bibliyometrik çalışmalar, geçmişteki araştırma bulgularının sentezlenerek belirli bir araştırma çizgisinin ilerletilmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Diğer taraftan bilim haritalaması da disiplinlerin, alanların, uzmanlıkların ve bireysel makalelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu incelemek amacıyla bibliyometrik yöntemleri kullanmaktadır (Zupic ve Čater, 2015).

Tüm bu kavramların yanı sıra, yükseköğretim, yükseköğretimdeki eğitim tanımlamalarına ve yükseköğretim bünyesinde yer alan ormancılıkla ilgili genel bilgilere ve terimlere değinmekte de fayda vardır. Yükseköğretim Kanunu’nda geçen tanımlamalar ışığında yükseköğretim, “Milli eğitim sistemi içinde, orta-öğretime dayalı, en az dört yarıyıllık kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür.” şeklinde ifade edilmektedir. Lisansüstü kavramı ise yüksek lisans ve doktora ile tıpta, diş hekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsamaktadır. Lisansüstü eğitim ve öğretim, üniversitelere bağlı enstitüler tarafından verilmektedir (YÖK, 1981, md. 3). Bu eğitim süreci, öğrencinin danışmanı gözetiminde, bağlı olduğu enstitü yazım kurallarına uyumlu olarak hazırladığı yüksek lisans (master) veya doktora tezini, oluşturulan bilimsel jüriye savunması sonrasında tamamlanmaktadır. Bu tezler, daha önce yazarın inisiyatifine göre erişime açılabilirken

2018 yılından itibaren “Lisansüstü tezler, yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.” şeklinde vasıflanmıştır (YÖK, 1981, md. Ek madde 40). Bu bilgiler ışığında yükseköğretim bünyesinde yer alan ormancılıkla ilgili bazı kavram ve verilerin açıklanması da faydalı olacaktır.

Ülkemizde ormancılıktaki eğitim-öğretim faaliyetleri, ondo-kuzuncu yüzyılın ikinci yarısında ormancılığa ait anlayışın benimsenmeye başladığı süreçle birlikte kendini göstermiştir (Gümüş, 2004). Orman Okulunun kuruluş tarihi olan 1857 yılı, Türkiye için ormancılıkta başlangıç yılı şeklinde değerlendirilmektedir (Kutluk, 1957). Bu görüş başka bir çalışmayla da desteklenmektedir (Eraslan, 1989). Türkiye’de ormancılık eğitiminin ilk yıllarında, öğrencilere Fransızca bilmeleri zorunlu hâle getirilmiştir. Bunun başlıca nedeni de Fransa’dan getirtilen uzmanların Türkçeyi bilmemeleridir. Ayrıca okutulan ders kitaplarının Fransızca yazım dilinde olmasıydı. Kurs vasfında olan bu okul, ticarethane bölgesinde açılmıştır (Kutluk, 1948).

Ormancılıkta lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora eğitimi şeklinde iki ana başlık altında toplanmaktadır. Ormancılık alanında yüksek lisans eğitimi, ülkemizde ilk olarak Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsüne bağlı Orman Fakültesiyle devreye girmiştir. Bu dönemde orman fakültesini bitiren mezunlara “Yüksek Orman Mühendisi” ünvanı verilmiş olup bu da alınan eğitimin yüksek lisans düzeyinde olduğunu bir göstergesidir. Bu eğitim süreci, Orman Fakültesinin İstanbul Üniversitesi bünyesine alınmasından sonra da devam etmiştir. 1974 yılında üniversiteler arası kurulun aldığı kararla 1979 yılında, İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Yüksek Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin yürürlüğe konulmasıyla birlikte ilk olarak 1980-1981 eğitim döneminde silvikültür dalında “Orman Mühendisi” lisans diploması olan öğrencilere yüksek lisans eğitimi verilmeye başlanmıştır (Gülen ve Özdönmez, 1987).

Doktora alanında eğitim ise ilk olarak Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü Orman Fakültesinde başlamıştır. 1947 yılında da ilk doktora çalışması sonuçlandırılmıştır. Doktora eğitimi, Orman Fakültesinin İstanbul Üniversitesine bağlanmasının akabinde sürekli bir şekilde 1982 yılına kadar sürmüştür. 1982-1983 eğitim döneminden sonra ise doktora eğitimi, önceki uygulamalardan farklı şekilde 1982 yılında çıkarılan “Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği” hükümlerine göre yürütülmeye devam etmiştir (Özdönmez ve Ekizoğlu, 1996).

Günümüzde ormancılık eğitimine bakıldığında, 4 yıllık ormancılık eğitimi veren farklı illerde toplamda 12 adet “Orman Fakültesi” bulunmaktadır. Tüm fakültelerin toplamda öğrenci kontenjanı 500 kişidir. Ayrıca İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa ile Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Orman Mühendisliği Bölümü’nde 2 adet Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) uyruklu öğrenci kontenjanı bulunmakta ve bununla birlikte toplamda 500 kişi, ormancılık lisans eğitimi alabilmektedir. Ayrıca 2023 yılı Ağustos ayında Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’nun fırsat eşitliği kapsamında başlattığı yeni uygulamaya 2004 yılında da devam edilmiş olup 34 yaş üstü kadınlara ayrılan kontenjan sayısı da 12 kişidir. 70 kişilik kontenjanıyla bu branşta en fazla öğ-

renci alımı yapan üniversite ise Karadeniz Teknik Üniversitesidir (URL, 2024). Dört yıllık Orman Fakültesi eğitimini başarıyla tamamlayan öğrenciler, “Orman Mühendisi” ünvanı almaktadır. Bununla birlikte lisans eğitimi sonrasında, 2 yıllık Yüksek Lisans eğitimi alan orman mühendislerine de “Yüksek Orman Mühendisi” ünvanı verilmektedir.

1970 yılından sonra ekonomi, psikoloji, bilgisayar bilimleri, eğitim ile iletişim gibi çok farklı branşlarda benimsenerek kullanılan bibliyometrinin zamanla tarih, sosyoloji gibi bilim dallarında bir alt disiplin hâline geldiği bildirilmiştir (Zopiatis vd., 2015; Lee, 2015). Buna paralel olarak gerek ulusal gerekse uluslararası alanda gerçekleştirilmiş çeşitli bibliyometri çalışmaları olduğu görülmektedir. Ormanlık çalışmalarının sınırlı bir şekilde ele alındığı bibliyometrik analizlere (Bullock ve Lawler, 2015; Szweczykiewicz vd., 2017; Fazeli-Varzaneh vd., 2021; Santillán-Fernández vd., 2023) yurt dışı literatürde de yer verildiği görülmüştür. Aynı zamanda çeşitli ana bilim dallarında hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizlerine rastlanmasına rağmen orman mühendisliği ana bilim dalına ait bibliyometrik çalışmaya denk gelinmemiştir. Bununla birlikte İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi yayınları bibliyografyası çalışmaları bulunmaktadır (Pamay, 1968; Çepel, 1988; Çepel ve Karaöz, 1998). Ancak bu çalışmalar tam bir bibliyometrik analiz çalışmaları kapsamında değerlendirilememekte ve yakın zamandaki çalışmaların incelenemediği görülmektedir. Bu çalışmada ise amaç, orman mühendisliği ana bilim dalı literatürünün gelişimindeki süreci gün yüzüne çıkararak bu alandaki lisansüstü tezlerin bibliyometrik özelliklerini incelemektir. Çalışma, orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezlerle ilgili ilk kez yapılan bibliyometrik analiz olması ve özgünlük değeri taşıması açısından son derece önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Türkiye’de YÖK Ulusal Tez Merkezi (UTM) bünyesinde kayıtlı olan ve orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan ilk lisansüstü çalışmanın başladığı tarih olan 1972 yılından 2022 yılına dek hazırlanan ve çalışmada son tarama tarihi olarak belirlenen (19.04.2023) zamana kadar yaklaşık olarak 50 yılı aşkın sürede yapılmış olan tüm lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece çalışmanın materyalini orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan 2.636 adet lisansüstü tez çalışması oluşturmuştur. Literatür doğrultusundaki parametreler dikkate alınarak söz konusu lisansüstü tezlerin analiz edilmesiyle elde edilen özgün veriler çalışmanın ana materyalini oluşturmaktadır.

Araştırma veri toplama aracı olarak “https://tez.yok.gov.tr/” adresinden ulaşılan “YÖK UTM” resmî sitesi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada, “YÖKTEZ” veri tabanında kaydı olan tezlerin kapsama alınması sebebiyle tamamlanan ama henüz veri tabanında girişleri olmayan tezlerin, çalışmanın dışında bırakılması söz konusu olmuştur. YÖK veri tabanında yer alan tezlerdeki bilgilerin güncel olmasının yanında hatasının olmadığı, YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tez tarama motorunun ilgili tezlerin kategori hâline getirilmesinde hatalı olmadığı varsayılmıştır. UTM bünyesinde gerçekleştirilen konuyu esas

alan aramalar için 2000 adet lisansüstü tezin görüntülenmesi sağlanmaktadır. Aramalar sırasında yılı esas alan sorgulamalar gerçekleştirilmiş ve böylece sorgulamada karşılaşılan 2000’le sınırlı tez görüntülenme sınırı aşılarak daha rahat ve kolay bir tasnif yapılmıştır. Hatta bu şekilde araştırma konusu ana bilim dalında yapılmış ilk tezlere de ulaşılmıştır.

Literatürde bu çalışmaya benzer bibliyometrik bakış açısı ile bazı değişkenleri dikkate alarak analizini gerçekleştiren hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmada ilk olarak “detaylı arama” yöntemiyle konu taraması yapılan filtreleme sonucunda “Ormanlık ve Orman Mühendisliği” konusunda 3.581 adet teze (çalışma evreni) ulaşılmıştır. Daha sonra 3.581 adet teze ana bilim dalı filtrelemesi gerçekleştirilerek çalışmaya konu 2.636 adet teze (çalışma örnekleme) ulaşılmıştır. Filtreleme sonucunda ilk olarak 1972 tarihindeki teze ulaşılmıştır. 19.04.2023 tarihine dek yayınlanmış olan ve 2022 yılı tezleri çalışmaya dâhil edilmiştir ancak taramanın sonlandırıldığı 19.04.2023 tarihinden sonraki 2022 yılına ait tezler kapsam dışı bırakılmıştır. Tezler, teslim tarihinden belirli bir süre sonra YÖK UTM’de yayınlandığı için 2023 yılı tezleri kapsama alınmamıştır. Çalışmada 2022 yılının değil de 2023 yılının son tarih seçilmesinin nedeni ise 2023 Ocak, Şubat, Mart, Nisan aylarında hâlâ 2022 yılına ait tezlerin sisteme yükleniyor olması ve bu bağlamda 2022 yılına ait tezlerin çalışmaya eksiksiz bir şekilde dâhil edilmek istenmesi olmuştur.

Çalışmada olasılıklı olmayan örnekleme yöntemleri arasında yer alan amaçlı (yargısal) örnekleme yöntemlerinden biri olan “ölçüt örnekleme tekniği” tercih edilmiştir (Balci, 2021). Bu yöntemde araştırmacılar örneklerini çalışmanın evreninde hangi ögenin evreni en iyi temsil edeceğine ve yararlı olacağına kanaat getirerek seçmektedir. Araştırmacılar örnekleme sayısını ve seçimini tamamen kendi kararlarına göre belirlemektedir (Güçlü, 2021). Örneklem belirlenirken dikkate alınan ana ölçüt, son erişim zamanı 19 Nisan 2023 olan, YÖK UTM’de “Orman Mühendisliği” ana bilim dalında gerçekleştirilen tarama sonucu ulaşılan ve konuyla ilişkili olan 2.636 adet lisansüstü tez olmasıdır.

Bibliyometrik yöntemler için performans analiziyle bilim haritalama şeklinde iki temel kullanım söz konusudur (Cobo vd., 2011). Bilim haritalamada bilimsel alanların yapısı ile dinamikleri ortaya çıkarmak amaçlanırken performans analizinde bireyler ile kurumların araştırma ve yayın performanslarını değerlendirmek amaçlanmaktadır. Gelişimi ve yapıyı hesaba katan bu bilgi, araştırmacı belirli bir araştırma alanını gözden geçirmeyi amaçladığında yararlı olmaktadır. Bibliyometrik yöntemlerin, literatürün öznel değerlendirilmesinde niceliksel titizliği eklediği bildirilmektedir (Zupic ve Čater, 2015).

Bu çalışmada orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanmış tüm lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi hedeflendiği için nitel araştırma modelinin durum çalışması desenine ve veri analizinde ise nitel araştırma yöntemleri arasından “içerik analizi” tekniğine yer verilmiştir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan yöntem, ikincil veriler olan YÖK veri tabanından elde edilen, lisansüstü tezlerden yararlanılan bir belge (doküman) incelemesi olup bu da bibliyometrik analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma, bu yönüyle etik kurulu onayı gerektirmemektedir. Görüşmeyi-gözlem yöntemlerini kullanmanın olanaksız olduğu ya da bu yöntemler kullanılarak elde edilen verileri desteklemek için görsel ve yazılı materyallerin kullanılabilmesi bildirilmektedir (Baş ve Akturan, 2017). Sosyal alandaki çalışmalar için sıklıkla başvurulan yöntemlerden olan doküman analiz yönteminin, mevcuttaki kayıtlar veya belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesini esas aldığı ifade edilmektedir. Doküman analizinde, araştırılması hedeflenen olgu(lar) konusunda bilgilere sahip olan yazılı materyallerin analizi gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Sönmez ve Alacapınar, 2019).

İçerik analizinde veriler içerisindeki birincil kalıpların tanımlanması, kodlanması, kategorize edilmesi, sınıflandırılması ve etiketlenmesi söz konusudur. Nitel araştırmalarda kod ve tema isimleri, genellikle doğrudan veriden üretilir ancak bazı durumlarda araştırmacıların önceden geliştirdikleri kod şemaları da kullanılmaktadır (Kartal, 2021: 234-235). İçerik analizi ayrıca bir metnin içeriğinin nicel veya nitel bir yaklaşım ile hassas bir şekilde seçilerek analiz edilmesi olarak da tanımlanmıştır. Güçlü (2021), içerik analizinin aşamalarını, araştırma problemini tanımlama ve araştırma sorusunu belirleme, verileri içerik analizine hazırlama, araştırma örneklemini ve analiz birimini belirleme, analizde kullanılacak kodları kararlaştırma, analiz için kategorileri oluşturma, veri analizini gerçekleştirme ve sonuçları rapor etme şeklinde ifade etmektedir. Bilgisayar destekli içerik analizinin kullanımı, 1960'lardan başlayarak günümüze kadar artan bir şekilde devam etmiştir. MAXQDA, ilk kez 1989'da piyasaya sürülmüş olup yalnızca metinsel verilere değil aynı zamanda resim gibi görsel verilere de kodlama yapmakta ve metnin aynı bölümü birden fazla kodla ilişkilendirilebilmektedir (Güçlü, 2021). YÖK UTM'de tarama sonucunda elde edilen tezlere ait veriler, Microsoft Office Excel'in yanı sıra MAXQDA 2020 paket programı yardımıyla analiz edilerek değerlendirilmiştir. Bibliyometrik analizleri bu program aracılığıyla sunan birçok çalışma bulunmaktadır (Özispas ve Akdaş, 2019; Doğan, 2020; Mücevher vd., 2020; Aslan, 2021; Hoştut vd., 2022; Tür, 2022).

Görselleştirme sonuçları, MAXQDA'nın güçlü yönlerinden bir tanesidir (Baş ve Akturan, 2017). Çalışma, toplanan verilerin analiz edilerek çözümlemelerinin sağlanması ve sıklıkları (f) ile yüzdelik (%) değerlerinin tablolaştırılarak yorumlanmasını kapsamaktadır. Aynı zamanda bibliyometrik analiz sonucu elde edilen verilerin "Kelime Bulutları" geliştirilerek sunulmuştur. Ayrıca tezlerin incelenmesine yönelik parametreler (P1, P2, P3,...Pn) hazırlanmıştır. Analizlerdeki parametreler seçilirken önceki benzer araştırmalardan (Şahin vd., 2018; Teceren, 2019; Yeksan, 2019; Topuz Savaş, 2020; Bilson vd., 2020; Eskin ve Kurt, 2020; Tuğdemir Kök ve Özer Çaylan, 2022; Yağmuroğlu ve Per, 2022) faydalanılmıştır. Bu çalışmada literatür doğrultusundaki parametreler; "yayınlandığı yıl, yayınlandığı üniversite, tezin türü, hazırlandığı enstitü, danışman ünvanı, tezin sayfa sayısı, tezin izin durumu, yazıldığı dil, yazar cinsiyeti, ilişkili mesleki disiplin konuları, dizin kelimeleri, başlık kelime bulutu" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla tezler, iki farklı zaman diliminde YÖK Tez Merkezi vasıtasıyla taranmıştır. İlk ta-

rama, 19.09.2022 ve ikinci tarama, 19.04.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İki tarama sonucunda da çok benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu zaman içerisindeki güncellemeler ve gereken kontroller gerçekleştirilerek bunların veri dosyalarına aktarımları sağlanmıştır. Araştırma güvenilirliği için, değişkenler ve kategoriler açıkça belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Excel dosyalarına yüklenmiş ve karşılaştırmalarla verilerin nihai şeklini alması sağlanmıştır. Bu nedenlerden dolayı da araştırmanın güvenilirlik koşullarını taşıdığı düşünülmektedir.

BULGULAR

YÖK UTM tarafından 1972-2022 yılları arasında orman mühendisliği ana bilim dalında 2.636 adet lisansüstü tez yayınlanmıştır. Orman mühendisliği ana bilim dalında yayınlanan 2.636 adet lisansüstü tezin 2.141 (%81)'inin yüksek lisans tezi olduğu, 495 (%19)'ünün de doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisanstaki tezler niceliksel bakımından daha fazla sayıdadır (Şekil 1).

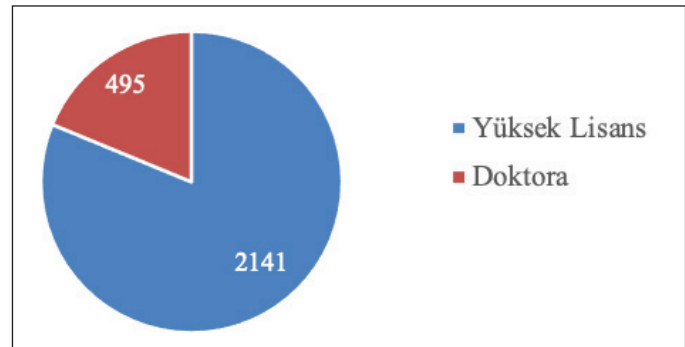
Tezlerin %83'ü erişime açık olup sadece %17'sinin erişim izni olmadığı ortaya çıkmaktadır (Tablo 1). Tez türüne göre erişim durumlarına bakıldığında ise yüksek lisans ve doktora tezleri açısından neredeyse benzer oranların olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Lisansüstü Tezlerin Erişim Durumu Dağılımı

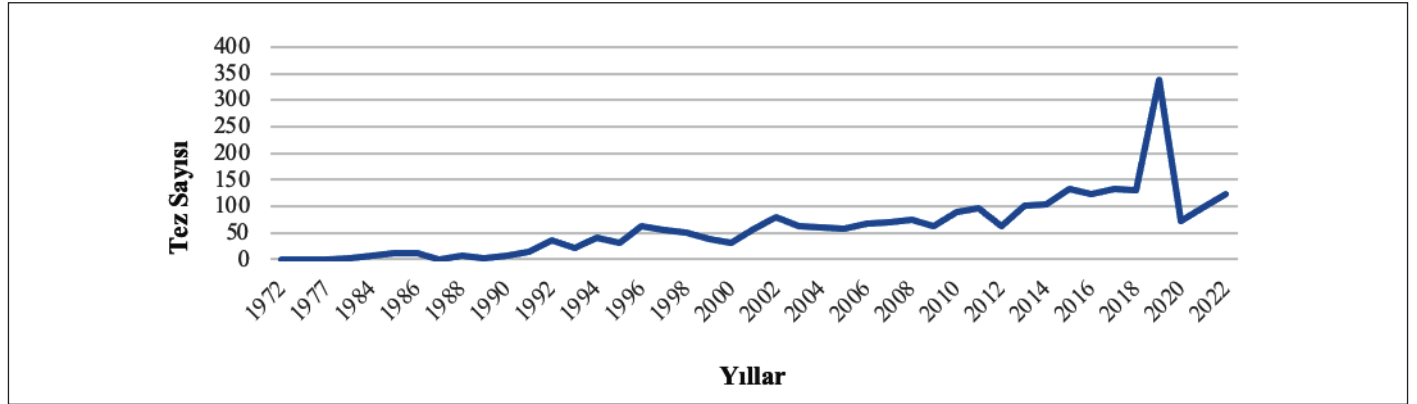
Erişim Durumu	Yüksek Lisans		Doktora		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Erişime Açık	1.765	82	413	83	2.178	83
Erişime Kapalı	376	18	82	17	458	17
Toplam	2.141	100	495	100	2.636	100

YÖK UTM'de kayıtlı ilk tezin 1972'de hazırlandığı görülmektedir. Yayınlanan tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımı incelendiğinde; %13 oranıyla (339 adet) en fazla tez 2019 yılında hazırlanmıştır (Şekil 2).

Lisansüstü tezlerin neredeyse yarısına Prof. Dr. (%50) ünvanlı akademisyenlerin danışmanlık yaptıkları tespit edilmiştir. Tezlerin %25'ine Doçent Doktor (Doç. Dr.) ünvanlı akademisyenler, %24'üne Doktor Öğretim (Dr. Öğr.) Üyesi (Yardımcı Doçent) ve



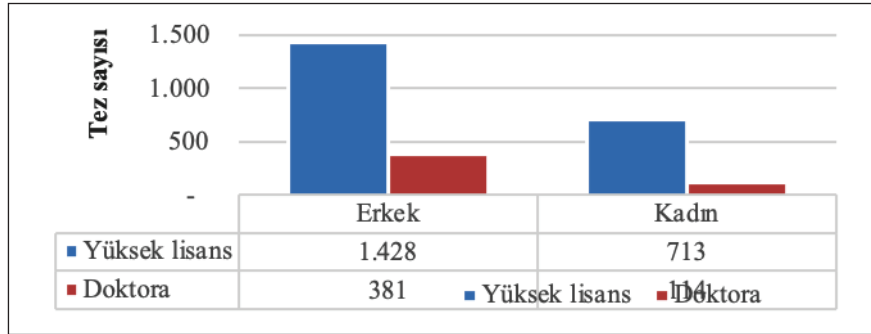
Şekil 1: Lisansüstü tezlerin tez türü açısından dağılımı.



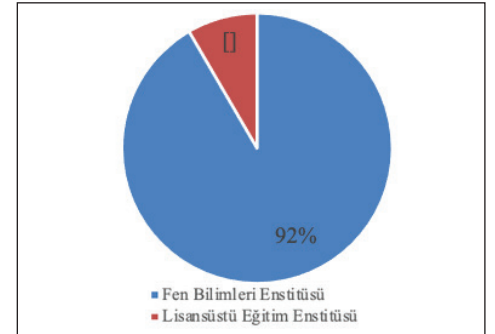
Şekil 2: Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı (1972-2022).

Tablo 2: Lisansüstü Tezlerin Danışman Ünvanlarına Göre Dağılımı

Ünvanlar	Bir Danışmanlı		İki Danışmanlı		Üç Danışmanlı		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
Prof. Dr.	1.255	50	55	49	1	33	1.311
Doç. Dr.	639	25	34	30	1	33	674
Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr.	626	24	22	20	1	33	649
Dr.	2	1	1	1	-	-	2



Şekil 3: Tez yazarlarının cinsiyete göre dağılımı.



Şekil 4: Tezlerin hazırlandıkları enstitülere göre dağılımı (1972-2022).

%1'ine Dr. ünvanlı akademisyenlerin danışmanlık yaptığı görülmektedir. Ayrıca 112 tez iki danışmanlı hazırlanmış olup 3 tez de üç danışmanlı olarak hazırlanmıştır (Tablo 2).

1972-2022 yılları arasında yayımlanan 2.636 tezin cinsiyete göre dağılım oranı incelendiğinde yayımlanan tezlerin %69'unun erkekler ve %31'inin kadınlar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Yüksek lisansta 713 kadın yazar, doktora ise 114 kadın yazar olduğu tespit edilmiştir (Şekil 3). Sonuçlar, cinsiyet kapsamında erkeklerin bu alanda daha fazla çalışma yaptıklarını ortaya koymaktadır. Kadınların çalışma hayatı ve akademik birimlerdeki rollerinin gelişmesiyle birlikte, kadın araştırmacıların gerçekleştirecekleri daha çok çalışma ile literatür daha fazla zenginleşecektir.

Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezler, iki enstitü bünyesinde yer almıştır. Tezlerin hazırlandığı

enstitüler dağılımında, ilk sırada, 2.415 tez ile fen bilimleri enstitüsü gelmektedir. Lisansüstü eğitim enstitüsünde ise 221 tez hazırlandığı görülmektedir (Şekil 4).

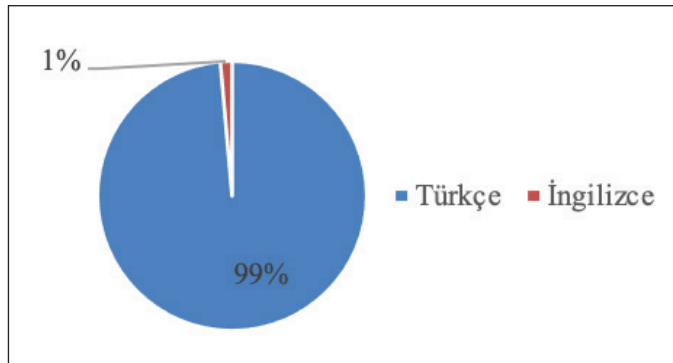
Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan toplam lisansüstü düzeyindeki tezler bakımından ilk üç üniversite sırasıyla: İstanbul Ü.-Cerrahpaşa (%23), Karadeniz Teknik Ü. (%17) ve Isparta Uygulamalı Bilimler Ü. (%16)'nin alanyazına daha fazla katkı sağladığı görülmektedir (Tablo 3).

Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan yüksek lisans tezlerinin neredeyse yarısının (%56) bu üç üniversite üniversite (İstanbul Ü.-Cerrahpaşa, Isparta Uygulamalı Bilimler Ü. ve Karadeniz Teknik Ü.) bünyesinde hazırlandığı ortaya çıkmaktadır. Doktora düzeyindeki tezlerde İstanbul Ü.-Cerrahpaşa %36 ile ilk sırada yer alırken Karadeniz Teknik Ü. %26 ile ikinci sırada ve Isparta Uygulamalı Bilimler Ü. %12 ile üçüncü sırada yer almak-

Tablo 3: Lisansüstü Tezlerin Hazırlandıkları Üniversitelere Göre Dağılımı (1972-2022)

Üniversite Adı	Yüksek Lisans	Toplam	Doktora	Toplam	Genel Toplam	
	f	f	f	f	f	%
Düzce Ü. ¹	104	119	18	18	122	5
Abant İzzet Baysal Ü.	15		-		15	1
Çankırı Karatekin Ü. ²	91	107	15	16	106	4
Ankara Ü.	16		1		17	1
Artvin Çoruh Ü. ³	202	229	17	17	219	8
Kafkas Ü.	27		-		27	1
Bartın Ü. ⁴	114	197	13	31	127	5
Zonguldak Karaelmas Ü.	83		18		101	4
Bursa Teknik Ü.	30	30	1	1	31	1
Kastamonu Ü. ⁵	173	216	28	31	201	8
Gazi Ü.	43		3		46	2
Isparta Uygulamalı Bilimler Ü. ⁶	95	367	17	61	112	4
Süleyman Demirel Ü.	272		44		316	12
İstanbul Ü. - Cerrahpaşa ⁷	46	435	18	178	64	2
İstanbul Ü.	389		160		549	21
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.	132	132	11	11	143	5
Karabük Ü.	1	1	-	-	1	0
Karadeniz Teknik Ü.	308	308	131	131	439	17
Toplam		2.141		495	2.636	100

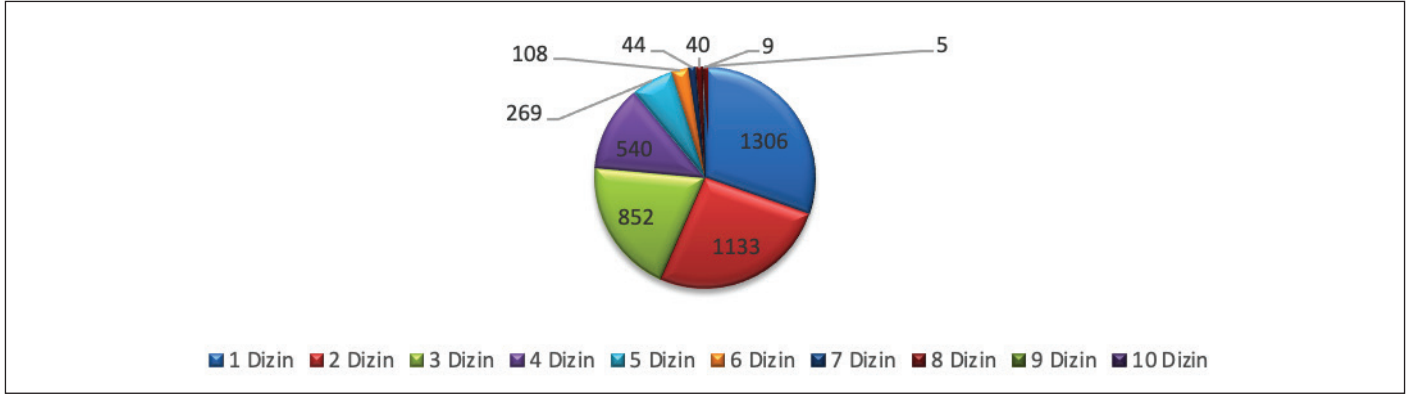
- 7 Mart 2006 tarih ve 26111 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 5467 sayılı yasa ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nden ayrılarak kuruluşu gerçekleştirilen Düzce Üniversitesi, değer üretme felsefesi ile eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. <https://duzce.edu.tr/80e0/kurulus> (Erişim: 25.05.2023)
- 9.05.2007 Tarih ve 26536 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 5662 sayılı kanunun 79. ek maddesi ile Çankırı Karatekin Üniversitesi kurulmuş ve Orman Fakültesi, Ankara Üniversitesine bağlıken adı ve bağlantısı değiştirilerek yeni kurulan Çankırı Karatekin Üniversitesine bağlanmıştır. <https://yidb.karatekin.edu.tr/orman-fakultesi-8686-sayfasi.karatekin> (Erişim: 25.09.2024)
- Orman Fakültesi, 30.3.1983 tarih ve 18003 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 2809 sayılı “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu (Ek Madde 20-(Ek:03.07.1992-3837/25md.)” ile Kafkas Üniversitesine bağlı olarak 1992 yılında “Artvin Orman Fakültesi” adıyla kurulmuştur. <https://orman.artvin.edu.tr/genel-bilgi> (Erişim: 25.05.2023)
- 2 Mayıs 2008 tarih ve 5765 sayılı kanunla kurulan Bartın Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi’nden ayrılmıştır. <https://w3.bartın.edu.tr/genel-bilgiler/hakkimizda.html> (Erişim: 25.05.2023)
- 1992 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde kurulan “Kastamonu Orman Fakültesi”, 2006 yılında Kastamonu Üniversitesinin kurulmasıyla Kastamonu Üniversitesi’ne bağlanmıştır. <https://orman.kastamonu.edu.tr/index.php/yuksekokulumuz/genel-bilgiler> (Erişim: 25.05.2023)
- Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (ISUBÜ) Orman Fakültesi 11 Temmuz 1992 tarih ve 21281 sayılı resmi gazetede yayınlanan 3837 numaralı kanun ile Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ) bünyesinde kurulmuş olan bir yükseköğretim kurumudur. <https://orman.isparta.edu.tr/tr/genel-bilgiler/tarihce-3s.html> (Erişim: 25.05.2023)
- 2018 yılı Mayıs ayında 7141 Sayılı Kanun, Madde 7 - Ek Madde 182 ile İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi kurulmuş, İstanbul Üniversitesi bu yeni kurulan Üniversiteye bağlanmıştır. <https://orman.iuc.edu.tr/tr/content/fakultemiz/tarihce> (Erişim: 25.05.2023)

**Şekil 5:** Tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımı (1972-2022).

tadır. Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan doktora tezlerinin neredeyse dörtte üçünün (%74) bu üç üniversite bünyesinde hazırlandığı tespit edilmiştir.

Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezler, 2.600 tez gibi büyük bir çoğunluğu Türkçe, 36 tez de İngilizce olmak üzere sadece iki dilde hazırlanmıştır (Şekil 5). Lisansüstü eğitim bakımından incelendiğinde, hazırlanan tezlerin tez türü fark etmeksizin neredeyse tamamının Türkçe olduğu görülmektedir.

Orman mühendisliği ana bilim dalındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayfa sayılarına ait bilgiler yazarların tez künye bilgileri (tez bilgisi detayları)’nden elde edilmiş ve tezlerin sayfa



Şekil 8: Lisansüstü tezlerin kullandıkları dizin sayılarına göre dağılımları.



Şekil 9: Tez başlıklarında yer alan kelimelerin “tez başlık kelime bulutu”.

künye bilgilerinde “Dizin” yer almış olup 1.330 tezde boş bırakıldığı görülmüştür. Şekil 7’de dizin bilgilerine yer veren tezlerin “Dizin Kelime Bulutu” yer almaktadır. Dizin kelime bulutunda en fazla kullanılan dizinlerin frekansları incelendiğinde; orman (f=648), ormancılık (f=143), toprak (f=120), ağaç (f=119), karaçam (f=95), özellikler (f=90), işletme (f=81) şeklinde dizin kelime bulutu sözcük frekansında yer aldığı görülmektedir (Şekil 7).

Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezlerde en az 1 dizin yer alırken en fazla 10 dizine yer verildiği ortaya çıkmıştır. Tezlerin %87’sinde 2 dizin, %65’inde 3 dizin, %41’inde 4 dizin, %20’sinde 5 dizin yer almakta olup %16’sının da 6 dizin ve üzerine sahip olduğu bulunmuştur (Şekil 8).

Şekil 9’da lisansüstü tezlerin başlıklarında kullanılan kelimelerin bulguları, “Tez Başlık Kelime Bulutu” yer almaktadır. Tez başlıklarındaki sözcük frekansları incelendiğinde; orman (f=878), üzerine (f=405), bazı (f=376), yöre (f=362), belirlenmesi (f=327), örneği (f=272), araştırmalar (f=271), pinus (f=261), toprak (f=184) olarak başlık kelime bulutu sözcük frekansında bulunmaktadır (Şekil 9).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bibliyometrik araştırmalar alanda gerçekleştirilen konuların geçmişten günümüze değişim sürecini ortaya koymaktadır. Orman mühendisliği alanındaki lisansüstü tezlerin genel eğilimi-

nin bildirilmesi, bu alandaki mevcut durumun belirlenmesi ve bu bilim dalının geleceğine dair öngörüle bulunulması adına önem arz etmektedir. Alanyazında, yapılan bu çalışma ile paralel bir çalışma bulunmamaktadır. Yani orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizinin gerçekleştirildiği çalışmalara ulaşamamıştır. Yalnızca orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan tezlerle yönelik sınırlı sayıda diğer çalışmalar (Dağ, 2019; Durusoy ve Dağ, 2019) ile bu tez çalışmasında ulaşılan sonuçlar, belirli konu başlıkları altında tartışılmıştır.

Türkiye’de orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizleri sonucunda;

- ❖ Lisansüstü tezlerin %81’inin yüksek lisans, %19’unun da doktora tezi düzeyinde hazırlandığı görülmektedir. Yüksek lisans tezleri niceliksel olarak daha yüksek orandadır. Literatürdeki diğer bibliyometrik çalışmaların çoğunda da benzer durum söz konusudur. Ancak ilerleyen yıllar içerisinde doktora tezlerinin niceliksel sayısı olarak artış göstermesi orman mühendisliği ana bilim dalındaki bilimsel kaynakların zenginleşmesi bakımından önemli görülmektedir.
- ❖ Yıllara göre lisansüstü tezler değerlendirildiğinde; 1972-1990 yılları arasında 54 tez, 1991-2001 yılları arasında 437 tezin, 2002-2010 yılları içerisinde 625 tezin ve 2011-2022 yıllarında 1.520 tezin hazırlandığı bulunmuştur. Çalışma so-

- nucunda, bu ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezlerin %42'sinin son 10 yılda hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, bu ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezlerin hızlı bir şekilde bilim camiasına kazandırıldığını göstermektedir. Bu sonuç üzerinde fakülte ve enstitü sayılarının yanı sıra coğrafi çeşitliliğinin artmasının da etkisinin olduğu düşünülmektedir.
- ❖ Lisansüstü tezlerin hazırlandıkları üniversitelere göre, orman mühendisliği ana bilim dalında 18 üniversitede tez yazılmış olduğu bulunmuştur. Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan yüksek lisans tezlerinin neredeyse yarısının (%56) üç üniversite (İstanbul Ü.-Cerrahpaşa, Isparta Uygulamalı Bilimler Ü. ve Karadeniz Teknik Ü.) tarafından yayımlandığı ortaya çıkmaktadır. Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan doktora tezlerinin ise neredeyse dörtte üçünün (%74) de bu üç üniversite bünyesinde yayımlandığı sonucuna varılmıştır. Durusoy ve Dağ (2019) da çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Doktora tezi sayısı bakımından ilk sırada olan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da, orman mühendisliği ana bilim dalında 178 tez hazırlanmıştır. Söz konusu üniversitenin geçmişinin köklü olması ve doğal olarak akademik kadrosunun da fazla sayıda olması, üniversitenin iyi olanakları barındırması ve yüksek nüfus yoğunluğuna sahip bir bölge üzerinde yer almasının etkisi olabileceği düşünülmektedir.
 - ❖ Çalışma sonucunda lisansüstü tezlerin %69'unun erkekler ve %31'inin kadınlar tarafından gerçekleştirildiği gerek yüksek lisans gerekse doktora tezlerinde cinsiyet kapsamında erkeklerin bu alanda daha fazla çalışma yaptıkları tespit edilmiştir. Çalışma bulgularına benzer bir şekilde ormancılık çalışmalarının analiz edildiği bir bibliyometri çalışmasında, yazar-cinsiyet analizi de yapılmış ve toplam 97 yazarın %64'ünün erkek ve %36'sının da kadın yazar olduğu bulunmuştur (Bullock ve Lawler, 2015).
 - ❖ Enstitü dağılımı bakımından tezlerin Fen Bilimleri Enstitüsü ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü olmak üzere iki farklı enstitüde hazırlandığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, bu ana bilim dalında hazırlanan tezlerin %92 oranı ile Fen Bilimleri Enstitüsünde ve %8'inin ise Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yayımlandığı saptanmıştır. Sonuçlar orman mühendisliği ana bilim dalındaki tezlerin sadece 2 enstitü bünyesinde hazırlandığını ve en fazla tezin Fen Bilimleri Enstitüsünde yapıldığını göstermektedir. Orman mühendisliği ana bilim dalının, fen bilimlerinin çalışma konusu olduğundan bu yoğunlaşmanın normal olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu sonucun ortaya çıkmasında bazı üniversitelerdeki enstitülerin "Lisansüstü Eğitim Enstitüsü" çatısı altında birleştirilmesi (18 Mayıs 2018 tarihli ve 30425 sayılı Resmi Gazete'deki 7141 sayılı Yükseköğretim kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnemelerde değişiklik yapılmasına dair kanun) kararının etkisi bulunmaktadır.
 - ❖ Çalışma kapsamında incelenen 2.636 adet tezen 2.521 tezin "tek danışmanlı" hazırlandığı, 112 adet tezin iki danışmanlı ve 3 adet tezin üç danışmanlı olduğu belirlenmiştir. Akademik danışman ünvanlarına göre tezlerin %50'sinin Prof. Dr. ünvanlı tez danışmanları tarafından hazırlandığı ortaya konulmuştur. Dağ (2019) çalışmasında akademik tecrübeye bağlı olarak en fazla tez yöneten ünvanın profesörler olduğunu bildirmiştir. Durusoy ve Dağ (2019) da çalışmalarında tezlerin büyük çoğunluğunun Prof. Dr. ünvanlı akademisyenlerin danışmanlığında hazırlandığını bulmuşlardır.
 - ❖ Lisansüstü tezlerin %8'inin sayfa aralığı 0-50, %47'sinin sayfa aralığı 51-100, %24'ünün sayfa aralığı 101-150, %11'inin sayfa aralığı 151-200, %10'unun sayfa aralığı 201 ve üzeri olarak bulunmuştur. Tezlerin neredeyse yarısı oranında olan en çok 51-100 sayfa sayısı aralığında tez yazılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin en az 21 sayfa, en fazla 385 sayfa hazırlanmış olduğu bildirilmiş ve ortalama 93 sayfa olarak hazırlandıkları bulunmuştur. Doktora tezleri ise en az 46 sayfa, en fazla 700 sayfa olarak hazırlanmış olup ort. sayfa sayısı ise 200 olarak tespit edilmiştir. Esasen tezlerdeki sayfa sayısıyla çalışmadaki nitelik arasındaki ilişkinin doğru orantılı olmadığı düşünülmektedir. Ancak çalışmaların kapsamının sayfa sayısı üzerinde kısmen etkili olduğu söylenebilir. Çalışma bulgularına benzer bir şekilde Dağ (2019), doktora tezlerinin sayfa sayısı olarak yüksek lisans tez türlerinin üzerinde bir ortalama sahip olduğunu ortaya koymuştur.
 - ❖ Tezlerin yazım dilinin neredeyse tamamının Türkçe (%99) olduğu görülmüştür. Tezlerin ulusal düzeyde önem arz etmesi ve orman mühendisliği ana bilim dalında lisansüstü eğitimin genellikle Türkçe verilmesinden dolayı yazım dilinin de ağırlıklı olarak Türkçe şeklinde kullanıldığı kanısını güçlendirmektedir. Durusoy ve Dağ (2019), çalışmaları kapsamında değerlendirdikleri 197 adet lisansüstü tezin sadece iki tanesinin İngilizce diğerlerinin Türkçe hazırlandığını bulmuşlardır.
 - ❖ Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezlerin yer aldığı mesleki disiplin konularının yer alma oranları incelendiğinde; tezlerde 1. konunun %97'sini, 2. konunun %55'ini ve 3. konunun %55'ini, "Ormancılık ve Orman Mühendisliği" mesleki konusu oluşturmaktadır. Mesleki disiplinlerin birinci, ikinci ve üçüncü konularda yer alma oranları değerlendirildiğinde, "Ormancılık ve Orman Mühendisliği" konusunun her üç konu sıralamasında da en yüksek oranla yer aldığı görülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen 2.636 lisansüstü teze, 34 farklı mesleki disiplin konusuna, toplam 2.790 kez yer verildiği görülmüştür. Tez içeriklerine yönelik kod bulutu sonuçları incelendiğinde, en sık tekrar edilen kodların; Ormancılık ve Orman Mühendisliği (2.638), Botanik (35), Biyoloji (21), Peyzaj Mimarlığı (12), Zooloji (12), Çevre Mühendisliği (11), Ziraat (11) olduğu bulunmuştur.
 - ❖ Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan 2.636 lisansüstü teze ait "Tez bilgisi detayları" incelendiğinde, 1.306 tezin künye bilgilerinde, "Dizin" kısmı yer almış olup 1.330 teze, bu kısmın boş bırakıldığı görülmüştür. Dizin kelime bulutunda en fazla kullanılan dizinlerin frekanslarına bakıldığında; orman (f=648), ormancılık (f=143), toprak (f=120), ağaç (f=119), karaçam (f=95), özellikler (f=90), işletme (f=81) şeklinde olduğu görülmüştür. Orman mühendis-

liği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezlerde, en az 1 dizin yer alırken en fazla 10 dizine yer verildiği belirlenmiştir. Tezlerin %87'sinde 2 dizin, %65'inde 3 dizin, %41'inde 4 dizin, %21'inde 5 dizin yer almakta olup %16'sı da 6 dizin ve üzerine sahip olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Fazeli-Varzaneh vd. (2021) çalışmalarında en sık kullanılan anahtar kelimeleri, "tür, durum, orman ve ağaç" olarak bildirmişlerdir. Çalışma bulgularına paralel bir şekilde Dağ (2019) çalışmasında, orman mühendisliği bölümü için en sık kullanılan kelimenin "orman" sözcüğü olduğunu ve bunu sırasıyla toprak ve ağaç kelimelerinin izlediğini belirtmektedir.

- ❖ Tez başlıklarındaki sözcük frekansları incelendiğinde; orman (f=878), üzerine (f=405), bazı (f=376), yöre (f=362), belirlenmesi (f=327), örneği (f=272), araştırmalar (f=271), pinus (f=261), toprak (f=184) şeklinde sözcüklerin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Dağ (2019) anahtar kelimeler, özetler ve tez başlıklarını dikkate alarak oluşturduğu kelime bulutunda en çok tekrar eden kelimenin "orman" olduğunu bildirmiştir.

Bu araştırma, Türkiye'de 1972-2022 yılları arasında yayınlanmış, orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır. Türkiye'de bu ana bilim dalında yayınlanan toplam 2.636 lisansüstü tez bibliyometrik analize tabi tutulmuştur. Böylece araştırmacıların daha önce bu ana bilim dalında yapılmış çalışmalarını tek bir çatı altında ilişkilendirip karşılaştırmaları ve konuların zaman içindeki değişimini gözlemleyerek değerlendirebilmeleri olanaklı hâle getirilmiştir. Bu çalışmada, birçok parametre dikkate alınarak detaylı bir değerlendirme yapılması ve bu alan özelinde hazırlanan ilk tezden bugüne kadar yapılan tüm tezleri kapsıyor olması, orman mühendisliği mesleki disiplinine yönelik gelecek çalışmalar açısından yol gösterici nitelikte bir değer taşıdığı öngörülmektedir.

Orman mühendisliği ana bilim dalında hazırlanan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini gerçekleştiren kapsamlı ve detaylı herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması, ilk kez bu çalışma aracılığıyla bütüncül bir bakış açısıyla orman mühendisliği ana bilim dalının akademik düzeydeki potansiyelinin ortaya konulması, çalışmanın özgünlük boyutunu göstermektedir. Gelecek çalışmalarla bu çalışmanın daha da detaylandırılması, orman mühendisliği bünyesinde yer alan tüm bilim dallarında yapılmış çalışmaların da ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesiyle bu bilim dallarındaki güncel durum tespitinin yapılması ve eksikliklerin belirlenmesi ve bu noktada bir takım görüş ve önerilerin geliştirilmesi açısından önemlidir.

Buna benzer çalışmaların, belirli zaman aralıklarında yenilenecek güncellenmesinin literatüre ve ormancılık alanına ve ileride benzer şekilde çalışma yapacak araştırmacılara kapsayıcı, bütünsel, yol gösterici ve genel bir bakış açısı sunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bibliyometrik analizle ilgili daha önce orman mühendisliği alanında herhangi bir çalışmanın bulunmaması ve bu çalışmayla birlikte sayılarının artacağı düşünülen yeni tezler, bilimsel çalışmalar, makale, kitap ve bildirilerin bu alandaki eksikliklerin giderilmesine destek olacağı ve aynı zamanda literatüre daha fazla katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Finansal Destek: Bu derleme çalışması sürecinde herhangi bir ticari firmadan maddi veya manevi destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Etik Kurul İzni: Yazarlar, makalenin etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmiştir.

Yazar Katkı Beyanı: Çalışma süresince tüm yazarlar eşit ölçüde katkı sağlamıştır.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Ak, M. (2021). *Yönetim ve örgütsel davranışta bibliyometrik analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., ISBN: 978-625-439-455-3. Ankara.
- Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: atf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Al, U., & Coştur, R. (2007). Türk Psikoloji Dergisi'nin bibliyometrik profili. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(2), 142-163.
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2019). Bibliometrix: an R tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Aslan, M. (2021). İş yaşam dengesi üzerine bir araştırma: lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2623-2633.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi, 15. Baskı, ISBN: 978-95-6802-40-3.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Güncellenmiş ve Genişletilmiş 3. Baskı, Seçkin Yayıncılık, ISBN: 978-975-02-4087-4.
- Bilson, A. P. K. E., Alemna, A. A., & Badu, E. E. (2019). A bibliometric analysis of theses at the school of nuclear and allied sciences, University of Ghana, Legon. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 2567. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2567>
- Borgman, C. L., & Furner, J. (2002). Scholarly communication and bibliometrics. *Annual Review of Information Science and Technology*, 36(1), 1-53.
- Bradford, S. C. (1934). Sources of information on specific subjects. *Engineering*, 137, 85-86.
- Broadus, R. (1987). Toward a definition of "bibliometrics". *Scientometrics*, 12(5-6), 373-379.
- Bullock, R., & Lawler, J. (2015). Community forestry research in Canada: a bibliometric perspective. *Forest Policy and Economics*, 59, 47-55.
- Cobo, M. J., Herrera Lopez, A. G., Herrera, E. V., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382-1402.
- Çepel, N. (1988). *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi yayınları bibliyografyası. Kitaplar, makaleler ve bilimsel toplantı bildirileri (1892-1987)*. İ. Ü. Yayın No: 3515, O. F. Yayın No: 396.

- Çepel, N., & Karaöz, Ö. (1998). *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi yayınları bibliyografyası-II. Kitaplar, makaleler ve bilimsel toplantı bildirileri (1988-1995)*. İ. Ü. Yayın No: 3996, O. F. Yayın No: 443, ISBN:975-404-444-9, 155 sayfa, İstanbul.
- Dağ, F. (2019). *Ormanlık alanında yapılmış olan lisansüstü tezler: orman ekonomisi merkezli bir içerik analizi*. [Yüksek Lisans Tezi], Düzce Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Orman Mühendisliği Ana Bilim Dalı, Düzce, 68 s. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Doğan, D. (2020). Entegre raporlama konusunda YÖKTEZ ve ULAKBİM veri tabanındaki akademik çalışmalar üzerine bir bibliyometrik analiz (2010-2020). *Muhasebe ve Finans Araştırmaları Dergisi* 2(2), 120-142.
- Durusoy, İ., & Dağ, F. (2019). Orman ekonomisi alanındaki lisansüstü tez özetlerinin sözbilimsel hareket çözümlemesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 1947-1956. DOI: 10.29130/dubited.577313
- Eraslan, İ. (1989). Türkiye'de ormancılık öğretim ve eğitim kurumlarının tarihsel gelişimi. Ormanlık Eğitim ve Kültür Vakfı, Yayın no: 1, 157 s., İstanbul.
- Eskin, B., & Kurt, A. (2020). Bibliometric investigation of registered master's and doctoral thesis prepared under the title of environmental problems in Turkey. *J. Anatolian Env. and Anim. Sciences*, 5(4), 676-684.
- Fazeli-Varzaneh, M., Bettinger, P., Ghaderi-Azad, E., Kozak, M., Mafi-Gholami, D., & Jaafari, A. (2021). Forestry research in the Middle East: a bibliometric analysis. *Sustainability*, 13(15), 8261. <https://doi.org/10.3390/su13158261>
- Garfield, E. (1955). Citation indexes for science – new dimension in documentation through association ideas. *Science*, 122(3159), 108-111.
- Gross, L. K., & Gross, E. M. (1927). College libraries and chemical education. *Science*, 66(1713), 385-389.
- Gutiérrez-Salcedo, M., Martínez, M. Á., Moral-Munoz, J. A., Herrera-Viedma, E., & Cobo, M. J. (2018). Some bibliometric procedures for analyzing and evaluating research fields. *Appl Intell*, 48, 1275–1287. <https://doi.org/10.1007/s10489-017-1105-y>
- Güçlü, İ. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik yaklaşım-uygulama. Nika Yayınevi, Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, ISBN: 978-625-7653-34-3.
- Gülen, İ., & Özdönmez, M. (1987). İ.Ü. Orman fakültesinde lisansüstü öğretim. *Türkiye'de Ormanlık Eğitimi Semineri, Tebliğler*. T.C. Tarım Orman ve Köy İşleri Bakanlığı, Orman Genel Müdürlüğü, Eğitim Dairesi Başkanlığı, 22-23 Aralık 1987, s.71-78, İstanbul.
- Gümüş, C. (2004). *Ormanlık politikası*. Cilt I, KTÜ Orman Fakültesi Yayın no:34, 444 s., Trabzon.
- Hoştut, S., Sırsat, S., & Arslan, Ö. (2022). 35 yıllık sosyal sorumluluk araştırmalarının analizi: yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13(33), 70-86.
- Hulme, E. W. (1923). *Statistical bibliography in relation to the growth of modern civilization: Two lectures delivered in the University of Cambridge in may, 1922*. London: Printed for the author by Butler and Tanner; Grafton and Co.
- Kartal, Ş. (2021). *Nitel araştırmanın desenlenmesi*. (Editör: Çelebi, M.), Nitel Araştırma Yöntemleri içinde (ss. 212-236). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Kozak, N. (1994). Anatolia Dergisi'nde yayınlanan yazılar üzerine bir inceleme. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 22-33.
- Kutluk, H. (1948). *Türkiye ormancılığı ile ilgili tarihi vesikalar 893 - 1339 (1487 - 1923)*. Osmanbey Matbaası, İstanbul.
- Kutluk, H. (1957). *Fransız ormancıları nasıl getirildi? Orman mektebi kimlerin isteği ile ve ne suretle açıldı?* Türkiye Ormancılığı 100. Tedris Yılına Girerken. Türkiye Ormancılar Cemiyeti, s. 18-21, Ankara.
- Law, R., & Cheung, P. (2008). An analysis of publications in leading tourism journals and its implications. *Journal of China Tourism Research*, 4(1), 78-97. DOI:10.1080/19388160802099840
- Lee, S. H. (2015). *A bibliometric analysis of the field of records management: a case study of records management journal, 1989-2013*. [Master thesis], University of Toronto (Order No. 1598971).
- Lotka, A. J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16(1), 317-323.
- Mücevher, M. H., Demirgil, Z., Çetinceli, K., & Özdemir, K. (2020). Örgütsel davranış alanındaki yönelimler: örgütsel davranış kongrelerinde sunulan bildirilerin bibliyometrik analizi. *Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 24-36.
- Özdönmez, M., & Ekizoğlu, A. (1996). Türkiye'de ormancılık yüksek öğretiminin başlangıcından bu yana mezunlara verilen ünvanlar ve diplomalar. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, Seri: B, 46/1-2-3-4 (1993), 45-64.
- Özispınar, N., & Akdaş, O. (2019). Dijital dönüşüm konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı bibliyometrik analizi. *Mersin Üniversitesi Denizcilik ve Lojistik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 60-75.
- Pamay, B. (1968). *İ. Ü Orman fakültesi yayın kataloğu (1931-1967)*. İstanbul Üniversitesi Yayın No: 1353, Orman Fakültesi Yayın No: 127, Fakülteler Matbaası.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics?. *Journal of Documentation*, 25(4), 348-349.
- Santillán-Fernández, A., Vásquez-Bautista, N., Pelcastre-Ruiz, L. M., Ortigoza-García, C. A., Padilla-Herrera, E., Tadeo-Noble, A. E., Carrillo-Ávila, E., Juárez-López, J. F., Vera-López, J. E. ve Bautista-Ortega, J. (2023). Bibliometric analysis of forestry research in Mexico published by Mexican journals. *Forests*, 14, 648. <https://doi.org/10.3390/f14030648>
- Sengupta, I. N. (1992). Bibliometrics, informetrics, scientometrics and librmetrics: An overview. *Libri*, 42, 75-98. <https://doi.org/10.1515/libr.1992.42.2.75>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 7. Baskı, ISBN: 978-605-170-317-6.
- Szewczykiewicz, J., Materska, K. ve Skrzeczek, I. (2017). Bibliometric analysis in the evaluation of journals published by the Forest Research Institute: Forest Research Papers and Folia Forestalia Polonica Series A-Forestry. *Forest Research Papers*, 78(3), 218–225, DOI: 10.1515/frp-2017-0024.
- Şahin, E., Akdağ, G., Çakıcı, C., & Onur, N. (2018). Gastronomi ve mutfa sanatları ana bilim dallarında yayınlanan tezlerin bibliyometrik analizi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(Ek.1), Bahar, 30-41. e-ISSN: 2602-3008.
- Şakar, G. D., & Cerit, A. G. (2013). Uluslararası alan indekslerinde Türkiye pazarlama yazını: bibliyometrik analizler ve nitel bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(4), 37-62.

- Teceren, E. (2019). Türkiye’de kadın konusu üzerine yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik incelemesi (2008-2018). *İşletme Bilimi Dergisi*, 7(2), 499-530. <https://doi.org/10.22139/jobs.543163>
- Topuz Savaş, A. (2020). Dijital reklamcılık kapsamında Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili. *Turkish Studies*, 15(8), 3807-3832. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.46076>
- Tuğdemir Kök G., & Özer Çaylan D. (2022). Postgraduate theses on industrial clustering: bibliometric analysis. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 10-26. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.934634>
- Tür, E. (2022). Türkiye’de destinasyon imajı üzerine yayınlanmış olan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Tourism and Recreation*, 4(2), 58-71. <https://doi.org/10.53601/tourismandrecreation.1160357>
- URL, (2024). Üniversite tercihleri - 2024 YKS (TYT-AYT-YDT) ve üniversiteler tercih motoru. <https://universitetercihleri.com/yks-tyt-ayt-tercih>, (Erişim Tarihi: 30.05.2023).
- Yağmuroğlu D., & Per E. (2022). Türkiye’de memeli hayvanlar ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 133-147. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.993596>
- Yeksan, Ö. (2019). Örgütsel bağlılık konusunda yazılmış yüksek lisans tezlerinin bibliyometrik analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 219-239, Van, Türkiye, ISSN: 1302-6879.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, ISBN: 978-975-02-6982-0.
- Yılmaz, G. (2017). Restoranlarda bahşiş ile ilgili yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 65-79. DOI: 10.24010/soid.335082
- YÖK, (1981). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu. YÖK Kurumsal Mevzuat Çevrimiçi. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>, (Erişim Tarihi: 30.04.2023).
- Zipf, G. K. (1949). Human behavior and the principle of least effort. Addison - Wesley.
- Zopiatis, A., Theocharous, A. L., & Constanti, P. (2015). The past is prologue to the future: an introspective view of hospitality and tourism research. *Scientometrics*, 102(2), 1731-1753.
- Zupic, I., & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. DOI:10.1177/1094428114562629

Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim Ölçeği

Institutional Social Media Usage and Interaction Scale in Higher Education

Hüseyin SEVGİ, Oğuz BAŞOL, Mehmet Fatih ÇÖMLEKÇİ

ÖZ

Çalışmanın amacı, yükseköğretim kurumlarının sosyal medya kullanımını, içerik paylaşım biçimlerini ve kurumsal sosyal medya hesaplarının öğrenciyle olan etkileşimini ölçmek için bir araç geliştirmektir. Anket çalışmasına Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin farklı akademik birimlerindeki 421 öğrenci katılmıştır. Ölçek geliştirme süreci literatür taraması, soruların hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması, pilot çalışma, odak grup görüşmesi, anketin uygulanması ve geçerlik ile güvenilirlik çalışmasının yapılması aşamalarından oluşmuştur. Gerçekleştirilen açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde ölçüm aracı "Paylaşım Beklentisi", "Kullanım" ve "Etkileşim" olmak üzere 3 faktör ve 15 madde şeklinde oluşmuştur ve varyans açıklanma oranı %65 olarak bulunmuştur. Ayrıca Cronbach's Alpha testi ile ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Sosyal medya, Geçerlik, Güvenirlik, Ölçek

ABSTRACT

The study aims to develop a tool to measure the level of competency of higher education institutions in social media use and content production, and the interaction of university social media accounts with students. A total of 421 students from different academic units of a state university in Turkey participated in the survey. The development process of the scale consisted of the stages of literature review, preparation of the questions, getting expert opinions, pilot study, focus group interview, application of the questionnaire, and conducting the validity and reliability study. As a result of the explanatory and confirmatory factor analyses carried out, the measurement tool was formed as 15 items and 3 factors "Sharing Expectation", "Usage" and "Interaction" and the explained variance rate was found 65%. With the Cronbach's Alpha test applied, the scale's internal consistency was calculated as 0.83. As a result, the Institutional Social Media Usage and Interaction Scale in Higher Education is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Higher education, Social media, Validity, Reliability, Scale

Sevgi H., Başol O., & Çömlekçi M.F., (2024). Yükseköğretimde kurumsal sosyal medya kullanım ve etkileşim ölçeği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 498-508. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1481784>

Hüseyin SEVGİ

ORCID ID: 0000-0003-0295-0723

Kırklareli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, Kırklareli, Türkiye
Kırklareli University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Labor Economics and Industrial Relations, Kırklareli, Türkiye

Oğuz BAŞOL (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7523-4544

Kırklareli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, Kırklareli, Türkiye
Kırklareli University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Labor Economics and Industrial Relations, Kırklareli, Türkiye
oguzbasol@gmail.com

Mehmet Fatih ÇÖMLEKÇİ

ORCID ID: 0000-0002-4811-5558

Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Kırklareli, Türkiye
Kırklareli University, School of Social Sciences, Department of Audio-Visual Techniques and Media Production, Kırklareli, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 10.05.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 16.12.2024



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

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde son yıllarda yaşanan hızlı ilerleme sayesinde geleneksel medyanın etkileşimi sınırlayan yapısı aşmaya başlanmıştır. Sosyal medya platformlarının toplumsal düzeyde popülerleşmesi, dijital içeriklerin üretim ve tüketim süreçlerinin bağımsızlaşmasına ve merkezsizleşmesine yol açmıştır. Sosyal medya kullanıcıları dijital içerik üretirken aktif birer üretici olurken, aynı zamanda diğer birçok dijital içeriği tüketerek birer tüketici olmaktadır (Fuchs, 2014; Campbell, 2015).

Geleneksel iletişim araçlarından farklı olarak sosyal medya, kullanıcılar arasındaki çok boyutlu etkileşime son derece önem vermektedir. Geleneksel medyada etkileşim çok büyük oranda içerik üreticisinden tüketiciye doğru tek taraflı gerçekleşmekteyken, yeni medya olarak da adlandırılan sosyal medya platformlarında etkileşim birden fazla biçimde çok boyutlu gerçekleşmektedir. Bu çok boyutlu etkileşim, içerik üreticileri ile tüketicileri arasındaki iletişimi daha yatay hâle getirmekte ve hiyerarşiyi azaltmaktadır. Bu sayede herhangi bir sosyal medya kullanıcısı, içerik üreticisinin konumu ve statüsünden bağımsız olarak etkileşim sürecine dâhil olabilmektedir (Bernal, 2010; Ritzer & Jurgenson, 2010).

Sosyal medyayı “sosyal” kılan en önemli faktör kullanıcıların iletişimin “üretim” sürecine dâhil olmalarıdır. Gauntlett (2011), internetin ilk aşamalarını bireysel bahçeler gibi yorumlarken Web 2.0’ı kolektif bir bahçe olarak değerlendirmektedir. Buna göre bireyler kendi alanlarına sahip olmak yerine paylaşılan bir mecrada kolektif varlık göstermek için bir araya gelmektedirler. Bu nedenle sosyal medya bir göndericinin ve birden fazla alıcının olduğu televizyon gibi geleneksel kitle iletişim araçlarından/modelinden ayrılmaktadır (Zhuang vd. 2023).

Sosyal medya kullanıcılarını aktif bir üretici ve tüketici hâline getiren faktör Web 2.0 olarak bilinen dönüşümün kendisidir. Web 2.0, dijital iletişime olan yaklaşımı tamamen değiştirerek daha katılımcı bir kitlenin oluşmasına yardımcı olmuştur. Taşınabilir akıllı cihazların yaygınlaşması ve internete erişimin kolaylaşmasıyla birlikte, kullanıcılar sosyal medya platformlarına her an ulaşabilecek duruma gelmişlerdir. Böylece sosyal medyada oluşan ağlar her geçen gün hızla büyüyerek milyonlarca farklı kullanıcının içerik üreterek gelişmesine katkı sağladığı ortak bir dijital okyanusa dönüşmüşlerdir. Bu yanıyla sosyal medyanın dijital ağlarda katılımcı kültürün oluşmasına katkı sağladığı da söylenebilmektedir (Ritzer, 2015; Dijck, 2013; Sevgi, 2021).

Bu bağlamda katılımcı kültür ve yeni iletişim teknolojileri arasında birbirini üreten bir bağ olduğu söylenebilmektedir. Yeni iletişim teknolojileri katılımcı kültürü yaygınlaştırırken, katılımcı kültür de yeni iletişim teknolojilerine olan ihtiyacı artırmaktadır. Örneğin mobil internet ağların yaygınlaşması katılımcı kültürün kullanıcı temelli içeriklerle zenginleşmesini sağlarken, kullanıcıların teknolojiye olan bağlılığını da artırmaktadır. Buna ek olarak sosyal medya, katılımcı kültürü teşvik ederek iletişimin ve kültürün hızla dijitalleşmesinin önünü de açmaktadır (Manovich, 2001; Tomaž & Walanchalee, 2020).

Sosyal medya platformları başlarda birer eğlence aracı olarak

algılanmış ve kurumsal faaliyetlerde varlık gösterememişlerdir. Dijital ağların popülerleşmesiyle kullanıcı sayılarının hızla artması, bu ağlar sayesinde geniş kitlelere hızlı ve daha az maliyetle ulaşma imkânını doğurmuştur. Böylece sosyal medya, kurumların dijital varlıklarını ispatladıkları bir alana da dönüşmeye başlamıştır. Aynı zamanda ciddi bir reklam potansiyeli de barındıran sosyal medya ağları önemli bir kitle iletişim aracı olarak da görülmeye başlanmıştır (Adam & Alison, 2016; Lund, 2019).

Sosyal medya platformlarının kitle iletişim aracı olarak kullanılmaya başlanması farklı düzeyden eğitim kurumlarının da dikkatini çekmiştir. Sosyal medyanın özellikle gençler arasında hızla popülerleşmesi gerek lise gerekse üniversite düzeyinde eğitim kurumlarının sosyal medyaya olan ilgisini artırmıştır. Eğitim kurumları sosyal medyayı eğitim faaliyetlerini çeşitlendirme, potansiyel öğrencilere erişebilme ve marka değerlerini artırmak gibi amaçlarla kullanmaya başlamışlardır (Bélanger, Bali & Longden, 2014). Bunun yanında yeni iletişim araçları yükseköğretimde kültürlerarası etkileşimin artırılması amacıyla da kullanışlı bir hâle gelmiştir (Çömlekçi, 2020; Taşkın ve Çömlekçi, 2023).

Sosyal medyanın eğitim kurumları tarafından kullanımı, örgütsel iletişimi ve halkla ilişkileri yeniden şekillendirmektedir. Sosyal medya, eğitim kurumları için öğrenci ihtiyaçlarını anlamaya yardımcı olan ve onları bu ihtiyaçlara proaktif ve verimli bir şekilde yanıt vermeye motive eden açık iletişim sağlamaktadır. Bu nedenle sosyal medyanın eğitim kurumları için yararlı olması ve örgütsel performans üzerinde bir etkisi olması için kurumlar tarafından uygun şekilde benimsenmesi gerekmektedir (Tajudeen, Jaafar & Ainin, 2018; Holotescu & Gabriela, 2013).

Eğitim kurumlarını sosyal medya platformlarını benimsemeye ve kullanmaya teşvik eden en önemli faktör, gençlerin sosyal medyayı günlük rutinlerinin bir parçası hâline getirmiş olmalarıdır. Nitekim 2000 sonrası doğanlar çoğunlukla kendileri için dijital yerliler kavramını kullanmaktadır. Dijital yerli, yeni teknolojik gelişmelere ulaşma imkânı olan, bu teknolojileri kullanabilen ve yeni gelişmelere daha kolay uyum sağlayan bireyler için kullanılan bir kavramdır. Mertala vd., (2024). Kendilerine dijital yerliler ismini veren gençler sosyal medyayı sadece bir eğlence aracı olarak görmemekte, kurdukları geniş ağlar sayesinde sosyal medya platformlarını hem bilgi toplamak hem de bu bilgileri dağıtmak için bir araç olarak kullanmaktadır. Gençlerin birçoğu sosyal medya platformlarını günlük rutinlerinin vazgeçilmez parçası olarak tanımlamakta ve her gün sıklıkla ziyaret etmektedir (Hesel & Williams, 2009; Yan, 2011; Hesel, 2013).

Rutter, Roper ve Lettice’nin (2016) de vurguladığı gibi, günümüzde üniversiteler hem nicelik hem de nitelik bakımından daha iyi düzeyde öğrenci çekebilme için sürekli rekabet hâlinindedir ve bu rekabette avantajlı duruma geçebilme için kamuya iletişim bağlamında sosyal medya araçlarına sıklıkla başvurmaktadır. Marka değeri yaratmak, kurumun saygınlığını ortaya koymak ve öğrencilerle etkileşime girerek onların istek ve ihtiyaçlarını tespit etmek her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Rutter, Roper ve Lettice’nin (2016) çalışması, üniversitelerin Facebook ve Twitter gibi platformları yoğun olarak

YÖNTEM

kullanımları ve sosyal ağlardan öğrenci ve öğrenci adaylarıyla etkileşimleri ile kurumsal imajları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Eğitim kurumlarının sosyal medyayı kullanım amacı gençlerle olan etkileşimine bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin potansiyel öğrencileri çekmek isteyen bir üniversitenin sosyal medyadan sadece paylaşım yapması yeterli olmayabilir. Bu noktada öğrencilerle doğrudan etkileşim kurmak, öğrencileri dinlemek ve onlara yanıt vermek çok daha etkili bir yol olacaktır (Ann Voss & Kumar, 2013; Lau, 2017). Son yıllarda yükseköğretim kurumları hem sınıf içinde hem de dışında öğretme ve öğrenmeyi teşvik etmek için çeşitli sosyal medya araçlarını giderek daha fazla benimsemektedirler. Bunun yanında sosyal medya kamuyu bilgi paylaşımını ve toplumda bilimsel bilginin yayılımını kolaylaştırması açısından da akademiye destek olmaktadır (Forkosh-Baruch & HersHKovitz 2012).

Legaree tarafından yapılan bir çalışma, eğitim kurumlarının etkin sosyal medya kullanımının bazı temel faydaları ortaya çıkardığını göstermiştir. Bu faydalar; öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişimin gelişmesi, öğrenciler arasında farklı ağların oluşması, kaynakların hızlı paylaşımı, öğrencilerin dersten sonra ders materyallerine erişimi, resmi eğitim sistemlerine alternatif bir platform sağlanması ve öğrenciler ile kurum arasındaki hiyerarşinin azaltılması olarak sıralanabilir (Legaree, 2015). Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının sosyal medya stratejileri bağlamında öğrenciler dışında hesaba katması gereken, veliler, finansal destek sağlayıcıları, mezunlar, üniversite çalışanları ve genel internet takipçileri gibi gruplar da bulunmaktadır (Alexa, Alexa & Stoica, 2012). Bununla birlikte eğitim kurumlarında sosyal medya kullanmanın avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Sosyal meydanın eğitim kurumlarına entegrasyonu yeni iletişim teknolojilerinin kötü amaçlarla kullanılmasını engelleyecek bazı önlemleri gerektirmektedir. Örneğin online ders içeriklerinin güvenliğinin sağlanması, öğrenci ve eğitimcilerin kişisel verilerinin korunması en önemli konular arasında yer almaktadır (Castaneda & Castaneda, 2023).

Genel olarak mevcut literatüre bakıldığında, yükseköğretim kurumlarının sosyal medyadaki mevcudiyetleri, içerik üretim biçimleri ve öğrenciyle olan etkileşim düzeyleri ile ilgili, öğrenci perspektifinden geri bildirim mümkün kılacak bir ölçüm aracının bulunmadığı görülmüştür. Alandaki ölçüm araçlarının hemen hemen hepsi üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarını ölçülemeye yöneliktir (Karal & Kokoç, 2010; Chang & Zhu, 2011; Punyanunt-Carter, Cruz & Wrench, 2018; Çömlekçi & Başol, 2019). Literatürde daha önce Laurer (2006) tarafından da belirtildiği gibi, yükseköğretim kurumlarının sosyal medya stratejilerini geliştirmeden önce kitlelerini tanımaları ve onlarla iki taraflı bir iletişim kurmanın yollarını keşfetmeleri önem arz etmektedir. Bu kapsamda çalışmanın iki amacı bulunmaktadır; araştırmanın ilk amacı, öğrenci perspektifinden hareket ederek, yüksek öğretim kurumlarının sosyal medya kullanımı, içerik paylaşımı ve kurumsal sosyal medya hesaplarının öğrenciyle olan etkileşimini ölçülemek için bir araç geliştirmektir. İkinci amacı öğrencilerin sosyal medya kullanım pratiklerinin niceliksel olarak ortaya koyulmasıdır.

Araştırmanın bu bölümünde evren, örneklem ve veri toplama aracına ilişkin detaylara yer verilmiştir. Bu çalışmada, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için Boateng vd. (2018) tarafından önerilen “üç aşamalı ve dokuz adımlı ölçek geliştirme ve doğrulama” prosedürü uygulanmıştır. Madde geliştirme aşamasını kapsayan ilk iki adım, değerlendirme için en uygun maddelerin seçilmesine (1. adım) ve bu maddelerin içerik geçerliliği değerlendirmesi yoluyla ilgi alanını etkili bir şekilde ölçtüğünden emin olmaya (2. adım) odaklanarak alanın titizlikle belirlenmesini ve madde oluşturulmasını içermektedir. Sonraki dört adım, ölçek geliştirme adımıdır ve ölçek maddelerinin anlamlılığında emin olmak için soruların ön testinin (3. adım) yapıldığı ölçek geliştirme aşamasını ve ardından hedeflenen evrenden veri toplamak için ölçeğin uygulanması ve uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesini (4. adım) içermektedir. Devamında madde azaltma ve faktör çıkarma işlemlerini içeren (5. ve 6.) adımlar vardır. Son olarak, ölçek değerlendirme aşaması 7., 8. ve 9. adımları kapsamaktadır; burada boyutsallık testleri (7. adım) incelemekte, güvenilirlik testleri (8. adım) değerlendirmekte ve geçerlilik testleri (9. adım) ölçeğin amacını etkili bir şekilde ölçtüğünü doğrulamaktadır (Tablo 1). Bu prosedür, ilgili ölçeğin bilimsel olarak geçerli ve güvenilir olduğunu gösteren adımlardır (Özkan, vd., 2023).

Tablo 1: Ölçek Geliştirmek için İzlenen Aşamalar

Aşama	Adım
1. Madde geliştirme	1. Faktörlerin tanımlanması ve maddelerin belirlenmesi 2. İçerik geçerliliğinin yapılması
2. Ölçek geliştirme	3. Maddelerin ön testinin yapılması 4. Evren, örneklemin belirlenmesi ve anketin uygulanması 5. Maddelerin azaltılması 6. Faktörlerin oluşturulması
3. Ölçek değerlendirme	7. Boyutlara ilişkin testlerin gerçekleştirilmesi 8. Geçerlilik testlerinin yapılması 9. Güvenirlik testlerinin yapılması

2.1 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Kırklareli Üniversitesinde eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. İlgili kurumun yetkili mercileriyle resmi yazışmalar sonrasında üniversitede 26.000 öğrenci olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Buna göre araştırmanın evrenini Kırklareli Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır ve gerçekleştirilen analiz sonrasında %95 güven düzeyi ve %5 güven aralığı ile 379 öğrencinin istatistiki olarak bu evreni temsil ettiği tespit edilmiştir (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). Ayrıca ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için örneklem büyüklüğünün, önerilen ölçekteki madde sayısının en az yirmi katı olması gerekliliği vurgulanmıştır (Kline, 2013). Buradan hareketle araştırmanın 420 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmesi

planlanmıştır (geliştirilmesi hedeflenen ölçekte 21 madde bulunmaktadır). Sonrasında ise veri toplama aşamasına geçmek için Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 20.11.2020 tarih ve 35523585-199-E.17398 sayılı belge ile gerekli izinler alınmıştır. İzinler sonrasında bireysel görüşmelerin, odak grup görüşmelerinin ve veri toplama sürecinin çevrimiçi yapılmasına karar verilmiştir.

İlgili izinler alındıktan ve örneklem belirlendikten sonra geliştirilmesi hedeflenen ölçek için ilgili yazın taranarak ölçek madde önerileri geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri belirlendikten sonra nitel araştırma tekniklerinden olan uzman görüşü, odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşmeler ile ölçeğe son hâli verilmiştir. Bu esnada ilk olarak önerilerin ölçek maddeleri ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan üç uzmandan biri sosyal medya hesabı yöneticisi, diğer ikisi ise sosyal medya alanında uzman araştırmacılarıdır. Uzmanlara, önerilen ölçek maddeleri gönderilmiş ve yorumları istenmiştir. Uzmanlar önerilen ölçek maddelerinin yeterli ve anlaşılır olduğunu teyit etmiştir. Uzman görüşleri sonrasında ölçek maddeleri üzerine 7 öğrencinin katılımıyla odak grup görüşmesi yapılması planlanmıştır. Nitekim literatürdeki araştırmalar da odak grup çalışması için en az 6 katılımcının olmasını tavsiye etmektedir (Kümbetoğlu, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Odak grup görüşmesi sonrasında bazı ölçek maddelerinin anlaşılmadığı tespit edilmiştir. Bunun üzerine ölçek maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve bireysel görüşmeler aşamasına geçilmiştir. İlk tur odak grup görüşmesindekinden farklı 7 öğrenci ile ölçek maddeleri yeniden değerlendirmiş ve bireysel görüşmeler sonrasında ölçeğin anlaşıldığı görülmüştür. Akabinde, 30 katılımcı ile bir pilot araştırma yapılmış, elde edilen sonuçlar ölçek maddelerinin anlaşıldığını göstermiştir. Son olarak ise nihai veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Kırklareli Üniversitesi'nde (enstitüler, fakülteler, yüksekokullar ve meslek yüksekokulları) eğitim alan öğrencilere herhangi bir örnekleme yöntemi belirlenmeksizin, öğrenci bilgi sistemi üzerinden çevrimiçi anket gönderilmiş ve gönüllü olma esasına göre anket uygulaması 01 Ocak 2023 ile 01 Ocak 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 421 öğrencinin katıldığı görülmüştür. Tüm soruların yanıtlanması zorunlu olduğundan, ankette yer alan tüm soruların yanıtlandığı görülmüş ve 421 öğrencinin verdiği yanıtlar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %51.8'i kadın (218 kişi), %48.2'si erkektir (203 kişi). Öğrencilerin %25.9'u önlisans (109 kişi), %64.4'ü lisans (271 kişi) ve %9.7'si lisansüstü (41 kişi) düzeyde eğitim alanlardan oluşmaktayken, öğrencilerin %29.9'u birinci sınıf (126 kişi), %29.2'si ikinci sınıf (123 kişi), %17.3'ü üçüncü sınıf (73 kişi) ve %23.5'i dördüncü sınıf (99 kişi) öğrencisidir. Öğrencilerin yaşları 18 ile 45 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 23 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının 3 bölümü bulunmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yöneliktir ve ilgili bölümde dört değişken vardır (cinsiyet, birim, sınıf ve yaş). İkinci bölüm öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını betimlemeyi hedeflemektedir ve ilgili bölümde 4 soru bulunmaktadır (örneğin; en sık kullanılan

sosyal medya platformu, sosyal medyada geçirilen günlük saat ortalaması). Üçüncü bölümde ise öğrencilerin, üniversitelerinin kurumsal sosyal medya kullanımını değerlendirmelerine ilişkin yazarlar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen ölçek soruları yer almaktadır ve ilgili bölümde 21 soru bulunmaktadır (örneğin, "Üniversitemin sosyal medyada kullandığı dil ilgi çekicidir." "Üniversitelerin sosyal medya hesapları üniversite tanıtımı açısından faydalı bilgiler paylaşmalıdır."). Üçüncü bölümde yer alan soruların değerlendirilmesinde 5'li likert tipi değerlendirmeye yer verilmiştir (1: kesinlikle katılmıyorum – 5: kesinlikle katılıyorum).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin sonuçlara yer verilmiş, sonrasında öğrencilerin sosyal medya kullanım pratiklerine ilişkin bulgular değerlendirilmiştir.

Yapı Geçerliliği

Mevcut araştırma kapsamında uygulanan Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğinin yapı geçerliği için ilk olarak SPSS 21 paket programında açıklayıcı faktör analizi, sonrasında Lisrel 8.71 paket programında doğrulayıcı faktör analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi aşamasında anketin uygulandığı veri setinin işleme uygunluğunun tespit edilmesi için küresellik ve örneklem yeterliliği testleri (Kalaycı, 2008), gerçekleştirilmiş, analizler sonrasında verilerin uygun olduğu tespit edilmiştir (KMO: 0.893; Ki-kare: 4618,893; Serbestlik derecesi: 210; Barlett's p: 0.00). Bu işlemde literatürde kabul edilen ve Bayram (2004: 136) tarafından önerilen döndürme yöntemi olarak "Kaiser Normalleştiricili Varimax", faktör türetme yöntemi olarak "temel bileşen analizi" kullanılmış ve en düşük faktör yükü 0.45 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2, döndürülmüş matris sonuçlarını göstermektedir. Buna göre Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğindeki maddelerin faktör yükleri 0.45 değerinden büyüktür ve ölçeğin bu hâlinin açıklandığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğinde üç faktör bulunmaktadır ve maddelerin faktör yükleri 0.626 ile 0.902 arasında değişmektedir. Ölçeğin ilk faktörü Paylaşım Beklentisi (SM1) olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 8 madde bulunmaktadır ve açıklanan varyans oranı %27.209 olarak hesaplanmış olup ilgili maddelerin faktör yükleri 0.637 ile 0.902 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü Kullanım (SM2) olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 7 madde bulunmaktadır ve açıklanan varyans oranı %22.259 olarak hesaplanmış olup ilgili maddelerin faktör yükleri 0.751 ile 0.869 arasında değişmektedir. Ölçeğin üçüncü faktörü ise Etkileşim (SM3) olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 6 madde bulunmaktadır ve açıklanan varyans oranı %16.385 olarak hesaplanmakla birlikte ilgili maddelerin faktör yükleri 0.626 ile 0.811 arasında değişmektedir. Son olarak ölçeğin tümüne ait açıklanan toplam varyans oranının %65.852 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Nitekim bu oran, sosyal bilimlerde beklenen %50 değerinin yukarisindedir (Beavers vd., 2013).

Tablo 2: Döndürülmüş Matris Sonuçları

Maddeler	Ortalama	SS	Faktör Yükleri		
			Paylaşım Beklentisi	Kullanım	Etkileşim
smh1	4.30	1.07	.842		
smh2	4.13	1.09	.796		
smh3	4.27	1.07	.902		
smh4	4.30	1.05	.896		
smh5	4.31	1.03	.873		
smh6	4.33	1.05	.895		
smh7	3.84	1.07	.637		
smh8	4.01	.97	.758		
smp1	2.76	1.09			.626
smp2	1.82	.99			.731
smp3	1.78	.97			.755
smp4	2.28	1.12			.811
smp5	2.57	1.21			.810
smp6	2.59	1.20			.731
up1	2.58	1.07		.812	
up2	3.10	1.07		.782	
up3	3.30	1.14		.751	
up4	2.80	1.10		.869	
up5	2.74	1.11		.814	
up6	2.59	1.09		.782	
up7	2.71	1.16		.772	
Özdeğer			5.714	4.674	3.441
Açıklanan Varyans			27.209	22.259	16.385
Toplam Varyans				65.852	

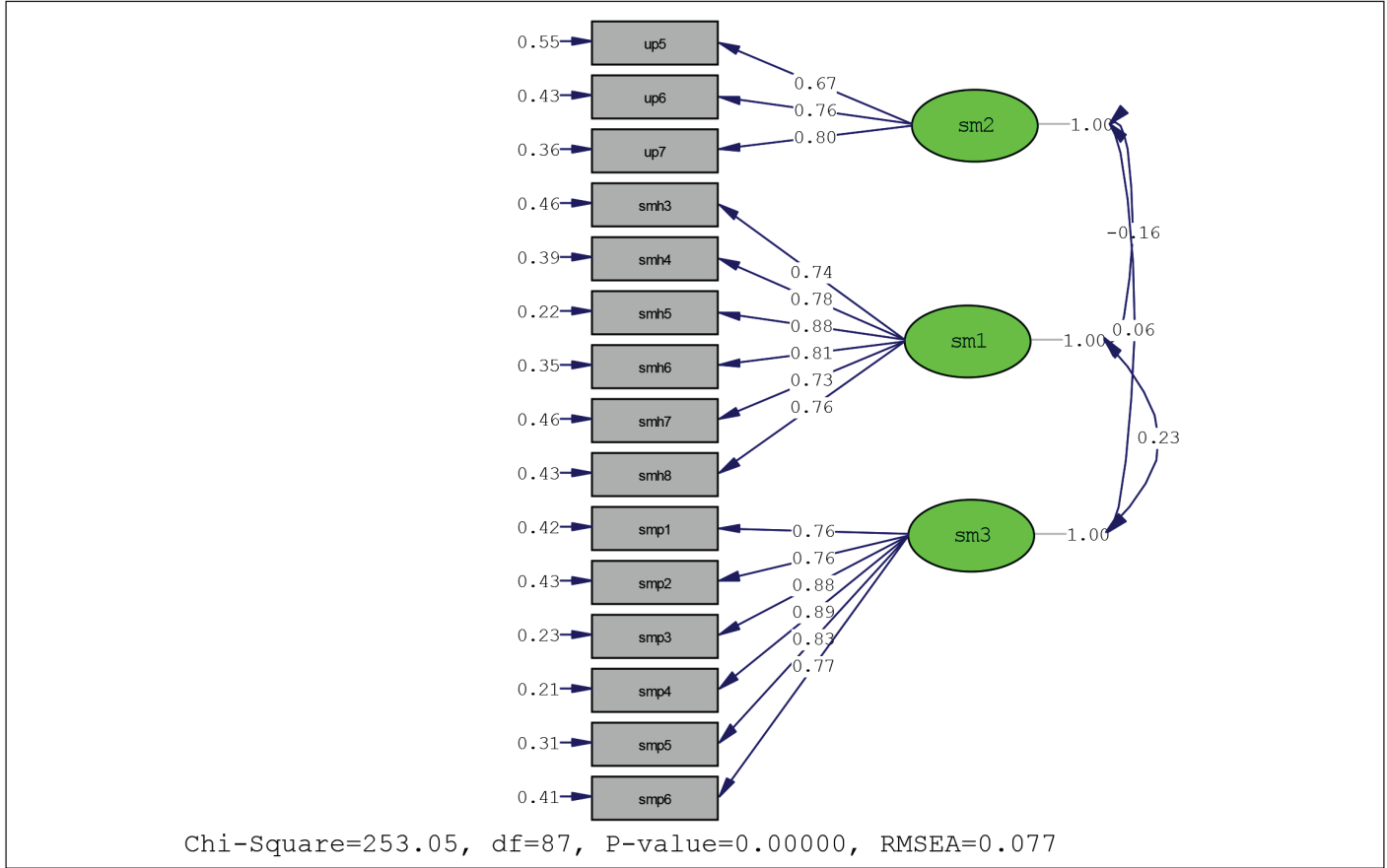
İlgili işlemler sonrasında 3 faktör ve 21 madde ile açıklanan modelin doğrulayıcı faktör analizi LISREL 8.71 paket programında gerçekleştirilmiştir. Lisrel paket programında doğrulayıcı faktör analizi işleminin istatistikî olarak gerçekleştirilmesi için (i) ölçek maddelerinin %5 anlamlılık seviyesinde t değerlerinin 1.96 değerinden büyük olması ve (ii) ölçek maddesine ilişkin standartlaştırılmış faktör yükü değerinin 0.50'den büyük olması beklenmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Şimşek, 2007; Taşkın, 2008).

Şekil 1, Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğine ilişkin standartlaştırılmış katsayı çözümlerini göstermektedir ve t değerlerini göstermektedir. Gerçekleştirilen ilk analiz sonrasında smh1, smh2, up1, up2, up3 ve up4 maddelerinin standartlaştırılmış faktör yükü değerlerinin 0.50'den küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen maddeler elendikten sonra analiz tekrarlanmış, akabinde madde ve faktörler arasındaki tüm yolların anlamlı olduğu ($t > 1.96$) ve maddelerin faktör yüklerinin 0.67 ile 0.89 arasında değiştiği görülmüştür (maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri 0.50 değerinden yüksektir). Analiz sonrasında 3 faktör ve 15 maddeden oluşan yapının doğrulandığı tespit edilmiştir ancak modelin uyum iyiliği değerlerinin de incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 3, Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğine ilişkin uyum iyiliği indeksi değerlerini göstermektedir. Analiz sonrasında X^2/sd : 2.90; RMSEA: 0.077; NFI: 0.95; NNFI: 0.96; CFI: 0.97; GFI: 0.90 ve AGFI: 0.87 olarak hesaplanmıştır ve sonuçlar uyum iyiliği değerlerinin uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre ölçek, 3 faktör ve 15 maddede doğrulanmıştır. Ölçeğin geçerli bir ölçüm aracı olarak değerlendirilebilmesi için atılması gereken bir sonraki adım yakınsak geçerliliğinin incelenmesidir.

Tablo 3: Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği İndeksi Değeri	Ölçeğin Uyum İyiliği İndeksi Değerleri
X^2/sd	<5	253.05/87=2.90
RMSEA	<0.08	0.077
NFI	>0.90	0.95
NNFI	>0.95	0.96
CFI	>0.95	0.97
GFI	>0.90	0.90
AGFI	>0.85	0.87



Şekil 1: Yükseköğretimde kurumsal sosyal medya kullanım ve etkileşim ölçeğinin standartlaştırılmış katsayı çözümleri.

Tablo 4, ölçeğin yakınsak geçerlik değerlerini göstermektedir. Analiz sonrasında Çıkarılan Ortak Varyans (AVE) değerlerinin (AVE) 0.50'den yüksek olduğu (Bagozzi ve Yi, 1988) ve çıkarılan ortak varyans karekökü değerinin ilgili sütundaki korelasyon değerlerinden yüksek olduğu (Fornell ve Larcker, 1981) tespit edilmiştir. Buna göre Kırklareli Üniversitesi öğrencilerinin katılımıyla geliştirilen Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğinin ilgili örneklem için geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim Ölçeğine İlişkin Yakınsak Geçerlik Değerleri

	AVE	1	2	3
1. Paylaşım Beklentisi	0.68	0.82 ^a	0.154	0.126*
2. Kullanım	0.63	0.154	0.79 ^a	0.277**
3. Etkileşim	0.55	0.126*	0.277**	0.74 ^a

a: İlgili AVE değerinin karekökü *p<0,05; **p<0,01

Güvenirlilik

Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğinin güvenirliliğini test etmek için Birleşik Güvenirlilik (Composite Reliability-CR) ve Cronbach's Alpha (CA) iç tutarlık testleri gerçekleştirilmiştir. İç tutarlık analiz sonucunda Paylaşım Bek-

lentisi faktörünün 0.92; Kullanım faktörünün 0.84; Etkileşim faktörünün 0.85 ve son olarak ölçeğin bütünü 0.83 değerine sahip olduğu görülmüştür. Birleşik güvenirlilik testi sonucunda Paylaşım Beklentisi faktörünün 0.93; Kullanım faktörünün 0.83; Etkileşim faktörünün 0.88 değerine sahip olduğu görülmüştür. Hesaplanan bu değerler sosyal bilimler açısından kabul edilebilir değer olan 0.60'ın üzerindedir (Taber, 2018). Bu sonuçlar Kırklareli Üniversitesi öğrencilerinin katılımıyla geliştirilen Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğinin iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 5, Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğine ilişkin güvenirlilik sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonuçları madde-toplam korelasyonu değerlerinin 0.30'dan yüksek olduğunu bulgulamaktadır. Bu durum ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermektedir (De Vaus, 2002). Son olarak ise maddelerin herhangi birinin silinmesi durumunda iç tutarlık katsayı değerinin 0.83 değerinin üzerine çıkmadığını, bu nedenle 15 madde ve 3 faktörlü ölçeğin bu hâliyle yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Analiz sonucunda Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin ilk faktörü "Paylaşım Beklentisi" olarak adlandırılmıştır. Bu faktör öğrencilerin üniversitelerinin

Tablo 5: Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları

	Madde-Toplam Korelasyon	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Değeri
up5	.444	.820
up6	.373	.824
up7	.452	.819
smh3	.514	.815
smh4	.546	.813
smh5	.518	.815
smh6	.496	.816
smh7	.450	.819
smh8	.459	.819
smp1	.488	.817
smp2	.303	.828
smp3	.313	.827
smp4	.453	.819
smp5	.466	.818
smp6	.446	.820

kurumsal medya hesaplarına yönelik beklenti düzeylerini ölçmektedir. İlgili faktörde ters ifade içermeyen 6 madde bulunmaktadır ve ölçeğin puanının hesaplanması için bu maddelerin ortalaması alınmaktadır (en düşük 1, en yüksek 5). Katılımcıların bu faktördeki puanı arttıkça, öğrencilerin üniversitelerinin kurumsal medya hesaplarına yönelik paylaşım beklentilerinin de arttığını söylemek mümkündür. Bu faktörde puan düştükçe kurumsal sosyal medya paylaşımlarının sıklığı ve içeriği bakımından üniversitelerin öğrenci beklentilerinin gerisine düşmeye başladığı değerlendirilebilir.

Ölçeğin ikinci faktörü “Kullanım” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör öğrencilerin üniversitelerinin mevcut sosyal medya kullanımlarını onaylama düzeylerini göstermektedir. İlgili faktörde ters ifade içermeyen 3 madde bulunmaktadır ve ölçeğin puanının hesaplanması için bu maddelerin ortalaması alınmaktadır (en düşük 1, en yüksek 5). Katılımcıların bu faktördeki puanı arttıkça, üniversitelerinin mevcut sosyal medya kullanımlarını onaylama düzeylerinin arttığını söylemek mümkündür.

Ölçeğin üçüncü faktörü “Etkileşim” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör öğrencilerin üniversitelerinin sosyal medya hesaplarıyla olan etkileşim düzeylerini göstermektedir. İlgili faktörde ters ifade içermeyen 6 madde bulunmaktadır ve ölçeğin puanının hesaplanması için bu maddelerin ortalaması alınmaktadır (en düşük 1, en yüksek 5). Katılımcıların bu faktördeki puanı arttıkça, üniversitelerinin sosyal medya hesaplarıyla olan etkileşim düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Bu faktörle yükseköğretim kurumlarının paylaşımlarıyla öğrenci ilgisini ve etkileşimini ne ölçüde üzerlerine çekebildikleri ölçümlenmektedir.

Yükseköğretim kurumsal sosyal medya kullanım ve etkileşim ölçeği genel olarak ters ifade içermeyen 15 maddenin orta-

Tablo 6: Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıklarına ve Önerilere İlişkin Bulgular

Sosyal medya kullanım alışkanlıkları	Frekans	Yüzde
En sık kullanılan sosyal medya platformu		
Instagram	284	67.5
Facebook	12	2.9
Youtube	63	15.0
Twitter	45	10.7
LinkedIn	3	.7
Kullanmıyorum	14	3.3
Takip edilen üniversite sosyal medya platformu		
Instagram	252	59.9
Facebook	20	4.8
Youtube	8	1.9
Twitter	38	9.0
LinkedIn	3	.7
Takip etmiyorum	100	23.8
Üniversite en çok hangi sosyal medya platformunu kullanmalı?		
Instagram	225	53.4
Facebook	13	3.1
Youtube	48	11.4
Twitter	104	24.7
LinkedIn	31	7.4
Toplam	421	100

laması alınarak değerlendirilmektedir (en düşük 1, en yüksek 5). Katılımcıların ölçeğin genelindeki puanı arttıkça, öğrencilerin üniversitelerinin kurumsal sosyal medya kullanım düzeyini yüksek bulduklarını, daha çok paylaşım talep ederek daha çok etkileşime girdiklerini söylemek mümkündür.

Araştırmaya İlişkin Diğer Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın diğer amacı olan öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6, sosyal medya kullanım alışkanlıklarına ve önerilere ilişkin bulguları göstermektedir. Buna göre, sosyal medya platformları arasında bir değerlendirme yapıldığında öğrenciler açısından Instagram'ın öne çıktığı söylenebilir (%67.5) Sonrasında en sık kullanılan sosyal medya platformunun Youtube (%15) ve Twitter (%10.7) olduğu görülmüştür. Üniversiteye ait en çok takip edilen sosyal medya platformları Instagram (%59.9) ve Twitter (%9) olurken öğrencilerin %23.8'inin herhangi bir üniversite sosyal medya platformunu takip etmedikleri tespit edilmiştir. Instagram, ankete katılan öğrencilerin en sık kullandıkları, üniversitelerinin de en etkin olmasını bekledikleri (%53.4) platformdur. Bunun yanı sıra öğrenciler, üniversitelerinin Twitter (%24.7), YouTube (%11.4) ve LinkedIn (%7.4) platformlarını daha sık kullanmaları gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencile-

rin sosyal medyada geçirdikleri günlük ortalama süre ise 1 saat ile 15 saat arasında değişmekte olup ortalama günlük sosyal medya kullanım süresi 3 saat 34 dakika olarak hesaplanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin yükseköğretim kurumları ve araştırmacılar tarafından öğrencilerin üniversitelerin sosyal medya iletişiminden beklentilerini tespit edip, bu iletişimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla kullanılabilmesi düşünülmektedir. Türkiye'deki kamu ve vakıf üniversiteleri de farklı sosyal medya platformlarında hesaplar açarak öğrenci ağırlıklı olmak üzere çeşitli paydaşlarıyla bilgi paylaşmakta ve iletişime/etkileşime geçmektedir. Bu anlamda öğrencileri bilgilendirme, uluslararası çalışmaları ön plana çıkararak bilim diplomasisine katkı verme ya da üniversiteyi tercih etmesi muhtemel öğrenciler için çekici bir görüntü oluşturma üniversitelerin temel hedefleri olarak öne çıkmaktadır. Literatürdeki ölçek geliştirme çalışmaları, genel olarak üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımını ölçümlemeye yönelik olarak tasarlanmıştır (Karal & Kokoç, 2010; Chang & Zhu, 2011; Punyanunt-Carter, Cruz & Wrench, 2018; Çömlekçi & Başol, 2019). Öte yandan mevcut çalışma yükseköğretim kurumlarına odaklanarak, "yükseköğretim kurumlarının sosyal medya kullanımı, içerik paylaşımı ve kurumsal sosyal medya hesapları ile öğrenci etkileşimini ölçümlemek için bir araç geliştirmek mümkün müdür?" sorusundan hareketle kurgulanmıştır.

Bu çerçevede Kırklareli Üniversitesi öğrencilerinin katılımıyla geliştirilen Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim Ölçeğinin, "Paylaşım Beklentisi", "Kullanım" ve "Etkileşim" olmak üzere 3 faktör ve 15 maddeden oluşan, ilgili örneklem için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu görülmüştür. Uygulanan Cronbach's Alpha testi ile ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte herhangi bir ters madde bulunmamaktadır. Katılımcıların ölçeğin genelindeki puanı arttıkça, öğrencilerin üniversitelerinin kurumsal sosyal medya kullanımını pozitif algıladıklarını ve paylaşım beklentilerinin arttığını söylemek mümkündür. İlave olarak, örneklemedeki üniversite öğrencilerinin en fazla kullandıkları ve üniversitenin de en aktif olmasını istedikleri sosyal medya platformunun Instagram olduğu ortaya çıkmıştır. Yine öğrenciler, üniversitelerinin kurumsal sosyal medya paylaşımları bağlamında Twitter, YouTube ve LinkedIn platformlarını daha sık kullanmaları gerektiğini düşünmektedirler.

Literatürdeki geçmiş çalışmalar incelendiğinde, Samur'un (2020) Ankara'daki devlet üniversitelerinin sosyal medya kullanımları üzerine yaptığı araştırmanın üniversite tercihi yapacak öğrencilerin tercihleri üzerinde kurumların aktif Instagram kullanımının etkin olduğu tespiti dikkat çekicidir. Düzenli ve etkin bir sosyal medya kullanımının kurumsal kimliği yansıtmak ve güvenilirliği arttırmak bağlamındaki olumlu etkileri bu çalışmada vurgulanmıştır. Mevcut çalışma da benzer şekilde özellikle kurumsal Instagram kullanımının önemine dikkat çekmekte ve kurumların bu anlamda öğrenci nezdinde kendilerini değerlendirmek için bir ölçüm aracına ihtiyaç duydukları gerçeğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, Okmeydanı (2020, s.73) tarafından yapılan çalışmada da "devlet üniversitelerinin vakıf

üniversitelerine göre daha az paylaşımında bulunurken bu paylaşımlarında kurumsal imaj ve itibarı ön plana çıkardıkları; vakıf üniversitelerinin ise oldukça aktif paylaşım döngüsü içerisinde eğitim olanaklarını tanıtmaya ağırlık verdiği" saptanmıştır. Bu önemli bulgu da mevcut çalışmada geliştirilen ölçeğin gelecek çalışmalarda devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerinin sosyal medya kullanımının karşılaştırılması için kullanılabilmesi, böylece her iki tip kurumun eksik ve kuvvetli yanlarının ortaya çıkarılarak deneyim paylaşımına gidilebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin yükseköğretim kurumları ve araştırmacılar tarafından öğrencilerin üniversitelerin sosyal medya iletişiminden beklentilerini tespit edip, bu iletişimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla kullanılabilmesi düşünülmektedir. Yükseköğretim kurumları iletişim stratejilerini ve sosyal medya kullanım politikalarını belirlemeden önce geliştirilen ölçüm aracını kullanarak veriye dayalı bir yol haritası belirleyebilirler. Yükseköğretim kurumlarının öğrenci odaklı, iletişime dayalı ve şeffaf bir yaklaşım geliştirmesinde bu gibi araştırma olanaklarının faydası olabilecektir. Ölçek sosyal medya kullanımı, kurumsal sosyal medya kullanımı ve dijital halkla ilişkiler gibi akademik alanlarda çalışan akademisyenler için de yeni araştırma olanakları yaratabilecek niteliktedir. Araştırmanın sadece bir kamu üniversitesindeki öğrencilerden veri toplanarak gerçekleştirilmiş olması bir sınırlılık arz etmektedir. Gelecek çalışmalarda farklı kamu üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinin sosyal medya kullanımları ile karşılaştırmalı çalışmalar yapmak mümkündür.

Teşekkür: Katılımcılara araştırmaya katıldıkları için teşekkürlerimizi sunarız.

Finansal Destek: Yoktur

Çıkar Çatışması: Yoktur

Etik Kurul Oluru: Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 20.11.2020 tarih ve 35523585-199-E.17398 sayılı belge ile gerekli izinler alınmıştır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar eşit katkıda bulunmuştur.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Adam P. & Alison B. Shields (2016): Social media in higher education: understanding how colleges and universities use Facebook, *Journal of Marketing for Higher Education*, DOI: 10.1080/08841241.2016.1212451
- Alexa, E. L., Alexa, M., & Stoica, C. M. (2012). The use of online marketing and social media in higher education institutions in Romania. *Journal of Marketing Research & Case Studies*, 2012, 1.
- Ann Voss, K. & Kumar, A. (2013), "The value of social media: are universities successfully engaging their audience?", *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 5 No. 2, pp. 156-172. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2012-0060>
- Bagozzi, R.P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.

- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W. Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1-13.
- Bélanger, C.H., Bali, S. & Longden, B. How Canadian universities use social media to brand themselves. *Tert Educ Manag* 20, 14–29 (2014). <https://doi.org/10.1080/13583883.2013.852237>
- Bernal, P. A. (2010). Web 2.5: The Symbiotic Web. *International Review of Law, Computers and Technology*, 24(1), 25– 37. <https://doi.org/10.1080/13600860903570145>
- Boateng, G.O., Neilands, T.B., Frongillo, E.A., Melgar-Quiñonez, H.R., Young, S.L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health* 6:149. doi: 10.3389/fpubh.2018.00149
- Campbell, C. (2015) “The Craft Consumer: Culture, Craft, and Consumption in a Postmodern Society”, *Journal of Consumer Culture*, 5, 1, 23–42. <https://doi.org/10.1177/1469540505049843>.
- Castaneda, L. V. & Castaneda M. E. (2023). Uses and abuses of social media in higher education, In: *International Encyclopedia of Education* (Fourth Edition). Elsevier.
- Chang, Y. P., & Zhu, D. H. (2011). Understanding social networking sites adoption in China: A comparison of pre-adoption and post-adoption. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1840-1848.
- Çömlekçi, M. F. (2020). Social media use among international students: Cultural adaptation and socialization. *TRT Akademi*, 5(10), 668-685.
- Çömlekçi, M. F., & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in Social Research*, Australia: Allen & Unwin.
- Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.
- Forkosh-Baruch, A., & Hershkovitz, A. (2012). A case study of Israeli higher-education institutes sharing scholarly information with the community via social networks. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 58-68.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fuchs, C. (2014). *Social media: A critical introduction*. First Edition. Sage.
- Gauntlett, D. (2011). *Making Is Connecting: The Social Meaning of Creativity, From DIY and Knitting to Youtube and Web 2.0*. Cambridge: Polity Press.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E (2010). *Multivariate Data Analysis a Global Perspective* (7th Ed.). USA: Pearson.
- Hesel, R. A. (2013). The influence of social media sites on the college search process. studentPOLL, Art & Science Group. <http://www.artsci.com/studentpoll/2013/september/>
- Hesel, R. A., & Williams, R. C. (2009). Social Networking Sites and College-Bound Students.” *StudentPOLL* 7.2. College Board and Art & Science Group, LLC, 23 Jan. 2009. Web. 16 Aug. 2010. https://www.erhsnyc.org/ourpages/auto/2017/2/17/46167983/2014%20AP%20Synthesis%20Task%20_1_%20social%20networking.pdf
- Holotescu, C. & Gabriela, G. (2013). An empirical analysis of the educational effects of social media in universities and colleges. *Journal of Online Learning Research and Practice* 2 (1).
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 251-263.
- Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Ankara: Bağlam Yayınevi.
- Lau, W. W. F. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 286–291. doi:10.1016/j.chb.2016.11.043
- Laurer, L. D. (2006). ‘Advancing Higher Education in Uncertain Times,’ Council for Advancement and Support of Education, New York, 255 p.
- Lund, B. (2019) Universities engaging social media users: an investigation of quantitative relationships between universities’ Facebook followers/interactions and university attributes, *Journal of Marketing for Higher Education*, 29:2, 251-267, DOI: 10.1080/08841241.2019.1641875
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: MIT.
- Mertala, P., López-Pernas, S., Vartiainen, H., Saqr, M. & Tedre, M. (2024). Digital natives in the scientific literature: A topic modeling approach, *Computers in Human Behavior*. Vol 152.
- Okmeydan, S. B. (2020). Üniversitelerin Sosyal Medya Kullanımı: İzmir’deki Devlet Ve Vakıf Üniversitelerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 8(1), 73-96.
- Özkan, A., Çiftçiöğlü, G. A., Güzel, B. H., Başol, O. (2023). Validity and reliability study of charity hazard scale. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 99: 104100, <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2023.104100>.
- Punyanunt-Carter, N. M., Cruz, J. D. L., & Wrench, J. S. (2018). Analyzing college students’ social media communication apprehension. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(8), 511-515.
- Ritzer, G. (2015) “Prosumer Capitalism”, *The Sociological Quarterly*, 56, 413-445. <https://doi.org/10.1111/tsq.12105>.
- Ritzer, G. ve Jurgenson, N. (2010) “ Production, Consumption, Prosumption: The Nature of Capitalism in the Age of the Digital ‘Prosumer’”, *Journal of Consumer Culture*, 10, 1, 13-36. <https://doi.org/10.1177/1469540509354673>.
- Rutter, R., Roper, S., & Lettice, F. (2016). Social media interaction, the university brand and recruitment performance. *Journal of Business Research*, 69(8), 3096-3104.
- Sample Size Calculator (2021). <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>
- Samur, S. (2020). Covid-19 Pandemi sürecinde ankaradaki devlet üniversitelerinin instagram kullanımları üzerine nicel bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 436-457.
- Sevgi, H. (2021). Katılımcı kültür bağlamında kamu görevlileri konfederasyonları ile işçi konfederasyonlarının karşılaştırmalı sosyal medya analizi. *Çalışma ve Toplum*, 2(69), 981-1004. <https://doi.org/10.54752/ct.1155060>

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G.; Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Taber, K. (2018). The use of cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education, *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Tajudeen, F. P., Jaafar, N. I., & Ainin, S. (2018). Understanding the impact of social media usage among organizations. *Information & Management*, 55(3), 308-321. doi:10.1016/j.im.2017.08.004
- Taşkın, B., & Çömlekçi, M. F. (2023). Building intercultural communication competence in translator training: A metacognitive approach. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, (34), 111-130.
- Taşkın, Ç. (2008). Pazarlama stratejilerinin oluşturulmasında marka değerinin etkisi ve bir uygulama. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tomaž, K., & Walanchalee, W. (2020). One does not simply ... project a destination image within a participatory culture. *Journal of Destination Marketing & Management*, 18, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2020.100494
- Yan, J. (2011). Social media in branding: Fulfilling a need. *Journal of Brand Management*, 18(9), 688-696.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zhuang, W., Zeng, Q., Zhang, Y., Liu, C., Fan, W. (2023). What makes user-generated content more helpful on social media platforms? Insights from creator interactivity perspective. *Information Processing & Management*, 60(2). https://doi.org/10.1016/j.ipm.2022.103201

Ek 1: Kullanıma Hazır Ölçek

Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim Ölçeği

Faktör	Madde No	Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi belirtiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Paylaşım Beklentisi	1	Üniversitelerin sosyal medya hesapları üniversite tanıtımı açısından faydalı bilgiler paylaşmalıdır.	1	2	3	4	5
	2	Üniversitelerin sosyal medya hesapları akademik açıdan faydalı bilgiler paylaşmalıdır.	1	2	3	4	5
	3	Üniversitelerin sosyal medya hesapları kültür, sanat, spor faaliyetleriyle ilgili faydalı bilgiler paylaşmalıdır.	1	2	3	4	5
	4	Üniversitelerin sosyal medya hesapları öğrenci fikirlerini almak için anket yapmalıdır.	1	2	3	4	5
	5	Üniversitelerin sosyal medya hesapları gönderilerinde video kullanımına ağırlık vermelidir.	1	2	3	4	5
	6	Üniversitelerin sosyal medya hesapları gönderilerinde fotoğraf kullanımına ağırlık vermelidir.	1	2	3	4	5
Kullanım	7	Üniversitemin sosyal medyada kullandığı dil ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
	8	Üniversitem sosyal medya hesaplarını yeterince tanıtır.	1	2	3	4	5
	9	Üniversitem sosyal medya hesaplarında öğrencilerle etkileşim kurar.	1	2	3	4	5
Etkileşim	10	Üniversitemin sosyal medya paylaşımlarını beğenirim.	1	2	3	4	5
	11	Üniversitemin sosyal medya paylaşımlarını yorumlarım.	1	2	3	4	5
	12	Üniversitemin sosyal medya paylaşımlarını sosyal medyada paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
	13	Üniversitemin sosyal medya paylaşımlarını kapalı gruplarda (WhatsApp vb.) paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
	14	Üniversitemin sosyal medya paylaşımlarını arkadaşlarıma iletirim (etiket ya da özel mesaj yoluyla).	1	2	3	4	5
	15	Üniversitemin sosyal medya paylaşımlarını günlük hayatta arkadaşlarımla/çevremle konuşurum.	1	2	3	4	5

1-6 Paylaşım beklentisi; 7-9 Kullanım; 10-15 Etkileşim faktörüne ilişkin maddelerdir.

EXTENDED SUMMARY

The proliferation of social media, particularly among young people, has boosted interest in social networks among high schools and higher education institutions. To reach potential students, broaden their educational activities, and build their brands, educational institutions have begun to embrace social media (Bélanger, Bali, and Longden, 2014). Organizational communication and public relations are changing due to educational institutions' use of social media. Social media enables open dialogue between educational institutions, which aids in understanding student demands and inspires them to give prompt, effective responses. Accordingly, for social media to be useful and influence organizational performance, educational institutions need to implement it by following specific strategies (Tajudeen, Jaafar & Ainin, 2018; Holotescu & Gabriela, 2013).

The fact that young people utilize social media as part of their daily routine is the main driver driving educational institutions to adopt and use social media platforms. The new generation who were born after 2000 and who identify themselves as "digital natives" utilize social media not just for enjoyment but also for information gathering and dissemination. Many young people consider social media platforms to be essential components of their daily routines (Hesel & Williams, 2009; Yan, 2011; Hesel, 2013).

So far, no measurement tool provided feedback from the perspective of the students regarding the presence of higher education institutions on social media, their content production methods, and their level of interaction with students. The goal of almost all measurement techniques in the literature is to grasp how and why university students use social media (Karal & Kokoç, 2010; Chang & Zhu, 2011; Punyanunt-Carter, Cruz & Wrench, 2018; Çömlekçi & Başol, 2019).

Before designing their social media strategies, higher education institutions should understand their students and find means to build two-way communication with them, as previously noted by Laurer (2006). The first goal of the study is to create a tool to measure how higher education institutions use social media and produce content, as well as student expectations on the matter and interactions between corporate social media accounts and students, concentrating on the students' perspectives. Finding out how the young generation uses social media is the second goal.

The universe of the research consists of students studying at Kırklareli University. An interview was held with the student office, and it was noted that there were 26.000 students enrolled in the university. After the initial analysis, it was deter-

mined that the sample size representing the universe related to the 95% confidence level was 379 students (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). On the other hand, it is recommended that the sample size to be twenty times the number of items in the scale to ensure validity and reliability (Kline, 2013). Since there are 21 items on the scale, it was planned to include at least 420 students in the study. Afterwards, the required ethical approval was obtained from the university for the implementation of the survey.

To determine the adequacy of the data set to which the survey was used for the explanatory factor analysis procedure, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Sampling Adequacy Test and Bartlett Test of Sphericity were performed (Kalaycı 2008). Following the required tests, the data was deemed to be suitable for explanatory factor analysis (KMO: 0.893; Chi-square: 4618,893; Df: 210; Bartlett's p: 0.00).

The Varimax rotation approach yielded the factor loadings. As a result, the factor loads of all items in the Institutional Social Media Usage and Interaction scale in Higher Education were greater than 0.45, and the scale's 21-item structure was explained following factor analysis. Following the first analysis, the standardized factor loads of the items "smh1," "smh2," "up1," "up2," "up3," and "up4" were found to be less than 0.50. After selecting the relevant items from the study, it was observed that all of the routes between the items and the factors were significant ($t > 1.96$), and the standardized factor loads of the items were greater than 0.50 (factor loads varied from 0.67 to 0.89). Following this, the model's goodness of fit index values were assessed (Chi-square/df: 2.90; RMSEA: 0.077; NFI: 0.95; NNFI: 0.96; CFI: 0.97; GFI: 0.90; and AGFI: 0.87).

Cronbach's Alpha internal consistency test and Composite reliability test were used to assess the scale's reliability. The internal consistency value of the Sharing Expectation factor was 0.92, the Usage factor was 0.84, the Interaction factor was 0.85, and the overall scale was 0.83. The composite reliability value of the Expectation of Sharing factor was 0.93, the Usage factor was 0.83, the Interaction factor was 0.88, and the overall scale was 0.85. These values are more than the 0.60 threshold set by the social sciences (Taber, 2018). The values presented prove that the scale has internal consistency. As a result, the internal consistency coefficient did not rise when any of the items were removed, indicating that the 15-item and 3-factor scales were already reliable. Finally, the fact that the item-total correlation is more than 0.30 shows that the items have a strong discriminatory power (De Vaus, 2002).

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

Cilt/Volume 14 • Sayı/Number 3 • Aralık /December 2024

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Derleme / Review

- Hemşirelik Öğrencilerinde Psikomotor Becerilerin Geliştirilmesinde Farklı Öğretim Yöntemlerinin Etkisi..... 387**
The Effect of Different Teaching Methods on the Development of Psychomotor Skills in Nursing Students

Özgün Araştırma / Original Article

- Cerrahi Birimlerde Klinik Uygulamaya Çıkan Hemşirelik Öğrencilerinin Terapötik İletişim Becerilerinin Belirlenmesi 394**
Assessment of Therapeutic Communication Skills of Nursing Students Engaged in Clinical Practice in Surgical Units
- Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının Not ve Başarı Sistemlerinin Analizi..... 403**
Analysis of Grading and Achievement Systems of Higher Education Institutions in Turkey
- Academicianhip in Pharmacy: A Qualitative Study 413**
Eczacılıkta Akademisyenlik: Nitel Bir Çalışma
- Oyun Tabanlı Öğrenmenin Öğrenci Bağlılığı ve Motivasyonu Üzerindeki Etkisinin Kontrol Odağına Göre İncelenmesi 420**
Investigation of the Effect of Game-Based Learning on Student Engagement and Motivation According to Locus of Control
- Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı Öğrencilerinin Yaz Stajı Deneyimleri: Nitel Bir Araştırma 428**
Summer Internship Experience of Medical Documentation and Secretariat Program Students: A Qualitative Research
- Pandemi Sonrası Yeni Normale Geçişte Yükseköğretim: Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri 437**
Higher Education in the Transition to the New Normal After the Pandemic: Opinions of Medical Faculty Students
- Examination of the Mission and Vision Statements of Health Management Departments in Türkiye: A Thematic Analysis..... 447**
Türkiye'deki Sağlık Yönetimi Bölümlerinin Misyon ve Vizyon İfadelerinin Tematik Olarak İncelenmesi
- Yükseköğretimde Program Yetkinliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması..... 462**
Curriculum Competence in Higher Education: A Scale Development Research
- Türkiye'de Orman Mühendisliği Ana Bilim Dalında Hazırlanmış ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde Kayıtlı Lisansüstü..... 485**
Tezlerin Bibliyometrik Analizi
Bibliometric Analysis of Graduate Thesis Prepared in the Major Science of Forest Engineering in Turkey and Registered in the National Thesis Center of the Council of the Higher Education
- Yükseköğretimde Kurumsal Sosyal Medya Kullanım ve Etkileşim Ölçeği 498**
Institutional Social Media Usage and Interaction Scale in Higher Education

