



Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 8 • Sayı/Issue 1 • Mart/March 2025

8[1]

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



Baş Editör



Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul



Baş Editör Yardımcısı



Ahmet Çalık, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur



Editör Kurulu



Ronald Barnett, Consultant at University College, London, İngiltere



Fatih Sefa Erenay, University of Waterloo, Kanada



Ebru Yüksel Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara



Chandan Maheshkar, Department of Management, CDGI, Indore, Hindistan



Gonca Telli Yamamoto, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul



Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir



Bijal Zaveri, Parul Üniversitesi, Hindistan



Kristina Petryk, Berdiansk State Pedagogical University, Ukraine



Editör Danışma Kurulu*

Hülya Altunya, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta



Hamdi Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara



İşıl Bayar Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara



Ali Cem Başarır, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya



Ahmet Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul



Alper Çalıkoğlu, Nazarbayev University, Astana, Kazakistan



Betül Çotuksöken, Maltepe Üniversitesi, İstanbul



Ali Demir, İstanbul Technical Üniversitesi, İstanbul



Muzaffer Elmas, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Kocaeli



Enes Gök, Selçuk Üniversitesi, Konya



Ensar Gül, Maltepe Üniversitesi, İstanbul



Bekir S. Gür, Hacettepe Üniversitesi, Ankara



Kemal Kahraman, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul



Hamza Kandur, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul



Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya



Şahin Karasar, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Ankara



Şükrü O. Özdamar, Yüksek İhtisas Üniversitesi, Ankara



Ercan Öztemel, Marmara Üniversitesi, İstanbul



Mehmet Şişman, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul



Jandhyala Tilak, National University of Educational Planning & Administration, India



*Kurul üyelerinin adları soyad alfabetik sırasına göre yazılmıştır.

Amaç ve Kapsam

Dergi, yükseköğretim kurumlarının dinamik yapıları, işlevleri ve yükseköğretim alanına dair çok boyutlu meseleleri konu alır. Üniversite kültürüne katkı sağlamayı ve yapılan araştırma çalışmalarını yükseköğretimin tüm paydaşlarının yararına sunmayı amaçlamaktadır. Daha önce başka bir yerde yayımlanmamış inovatif ve özgün bilimsel araştırma makaleleri dergide yayımlanmak üzere kabul edilmektedir.

Dergi kapsamındaki konular: Yükseköğretim felsefesi, küreselleşme ve uluslararasılaşma, girişimci eğitim, inovasyon ve ar-ge stratejileri, yükseköğretimde kalite güvence sistemleri, yükseköğretim finansmanı, yükseköğretim kurumlarının organizasyonu ve yönetimi, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, vakıf ve özel üniversiteler, yükseköğretimde öğrenci deneyimi ve katılımı, üniversite, toplum, endüstri ve iş dünyası ilişkileri, Yükseköğretimle ilgili diğer güncel ve disiplinler arası konular

Editor in-Chief



Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul



Associate Editor-in-Chief



Ahmet Çalık, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur



Editorial Board



Ronald Barnett, Consultant at University College, London, UK



Gonca Telli Yamamoto, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye



Fatih Safa Erenay, University of Waterloo, Kanada



Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye



Ebru Y. Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Ankara, Türkiye



Bijal Zaveri, Parul Üniversitesi, India



Chandan Maheshkar, Department of Management, CDGI, Indore, India



Kristina Petryk, Berdiansk State Pedagogical University, Ukraine



Editorial Advisory Board*

Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye



Ensar Gül, Maltepe University, İstanbul, Türkiye



Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye



Bekir S. Gür, Hacettepe University, Ankara, Türkiye



Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye



Kemal Kahraman, İstanbul Ticaret University, İstanbul, Türkiye



Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Türkiye



Hamza Kandur, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Türkiye



Ahmet Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Türkiye



Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Türkiye



Alper Çalikoğlu, Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan



Şahin Karasar, Gendarmerie and Coast Guard Academy, Ankara, Türkiye



Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Türkiye



Şükrü O. Özdamar, Yüksek İhtisas University, Ankara, Türkiye



Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Türkiye



Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Türkiye



Muzaffer Elmas, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji University, Kocaeli, Türkiye



Mehmet Şişman, Fatih Sultan Mehmet Foundation University, İstanbul, Türkiye



Enes Gök, Selçuk University, Konya, Türkiye



Jandhyala Tilak, National University of Educational Planning & Administration, India



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

Aims and Scopes

The journal focuses on the dynamic structures, functions, and multidimensional issues related to higher education institutions. It aims to contribute to university culture and disseminate research findings for the benefit of all stakeholders in higher education. The journal accepts innovative and original scientific research articles that have not been previously published elsewhere.

Topics Covered by the Journal: Philosophy of Higher Education; Globalization and Internationalization; Entrepreneurial Education, Innovation, and R&D Strategies; Quality Assurance Systems in Higher Education; Financing Higher Education; Organization and Management of Higher Education Institutions; Transition from Secondary Education to Higher Education; Foundation and Private Universities; Student Experience and Engagement in Higher Education; University, Society, Industry, and Business Relations; Other contemporary and interdisciplinary topics related to higher education

İçindekiler / Contents

— Araştırma Makalesi / Research Article

- 1 | Toplumsal Kalkınma ve Yükseköğretim: Türkiye'nin On İki Kalkınma Planındaki Hedefler Üzerine Nitel Bir İnceleme
Social Development and Higher Education: A Qualitative Analysis of the Goals in Türkiye's Twelve Development Plans
Ayşe Mahinur Tezcan

— Araştırma Makalesi / Research Article

- 20 | Üniversite Web Sitelerinde İklim Değişikliği Politikalarının Görünürlüğü: Küresel Ölçekte Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme
The Visibility of Climate Change Policies on University Websites: A Comparative Assessment on a Global Scale
Buşra Sarı, Şefika Şule Erçetin

— Araştırma Makalesi / Research Article

- 36 | Doktora Öğrencilerinin Yapay Zeka Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma
A Qualitative Study on Doctoral Students' Use of Artificial Intelligence
Emine Aruğaslan

— Araştırma Makalesi / Research Article

- 54 | Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluğunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: İzmir Demokrasi Üniversitesi Örneği
Investigating the Factors Affecting the Hopelessness of University Students: The Case of Izmir Democracy University
Özge Akgül, Yılmaz Orhun Gürlük, Barış Çağırkan

— Araştırma Makalesi / Research Article

- 65 | Yükseköğretimde Acil Durum Uzaktan Öğretim Süreçleri Üzerine Bir Analiz: Yükselen Bir Kavram Olarak Öğretimin Dönüşümü
An Analysis of Emergency Distance Education Processes in Higher Education: Transformation of Education as an Emerging Concept
Hatice Şahin Durgun, Mehmet Ersoy

— Araştırma Makalesi / Research Article

- 81 | Uluslararası Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Hayata Uyum Sorunlarının İncelenmesi: Çorum İli Örneği
Examining the Problems of International Students' Adaptation to Academic and Social Life: The Case of Çorum Province
Gökhan Boduroğlu

— Research Article / Araştırma Makalesi

- 98 | Relationship Between Sensory Profile and Academic Achievement in University Students: A Cross-Sectional Study
Üniversite Öğrencilerinde Duyu Profili ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Bir Kesit Çalışması
Muserrefe Nur Keles



— Research Article / *Araştırma Makalesi*

105 | A Study of Anxiety Levels Among University Students in Relation to Sustainable Consumption Awareness

Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısının Sürdürülebilir Tüketim Bilinci Bağlamında İncelenmesi

Didem Gezmişoğlu Şen

— *Araştırma Makalesi* / Research Article

113 | Temel Yoga ve Meditasyon Tekniklerinin Ebelik Öğrencilerinin Anksiyete ve Algılanan Stres Düzeylerine Etkisi: Rastgele Kontrollü Bir Çalışma

Effects of Basic Yoga and Meditation Techniques on Anxiety and Perceived Stress Levels of Midwifery Students: A Randomized Controlled Trial

Funda Çitil Canbay, Emine Yaşar

— *Araştırma Makalesi* / Research Article

123 | Üniversite Öğrencilerinin Refahı ve Sosyal Politika: Umudu Ateşlemek

The Well-being of University Students and Social Policy: Sparking Hope

Mehmet Öçal

— Derleme Makale / *Review Article*

139 | Üniversitelerde Yapay Zekânın Kullanımı: Dönüşümler, Getiriler ve Geleceğe Hazırlık

The Use of Artificial Intelligence in Universities: Transformations, Returns and Preparation for the Future

Sahure Gonca Telli, Samet Aydın

— *Düzeltilme* / Erratum

149 | “Yükseköğretimde Kalite” başlıklı makalede düzeltme

Yasemin Yeşilbaş Özenç

— *Düzeltilme* / Erratum

150 | “Astronomi Aletleri Tarihi: Usturlap ve Rubu Tahtası” başlıklı makalede düzeltme

S. Ertan Tağman

Toplumsal Kalkınma ve Yükseköğretim: Türkiye'nin On İki Kalkınma Planındaki Hedefler Üzerine Nitel Bir İnceleme

Social Development and Higher Education: A Qualitative Analysis of the Goals in Türkiye's Twelve Development Plans

Ayşe Mahinur Tezcan^{1*} 

¹İstanbul Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye

Özet: Kalkınma planlarıyla, toplumun tüm kademelerindeki ihtiyaçların tespit edilmesi hedeflenmekte ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik hedefler koyularak bu planların, geliştirilecek uygulamalara rehberlik etmesi öngörülmektedir. Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı hedefleyen ve günümüze kadar ilki 1963'te yayımlanan on iki adet kalkınma planı yürürlüğe konulmuştur. Kalkınma planlarında yer alan hedefler, toplumsal değişmeyi izlemek açısından önemli ipuçlarını ortaya koymaktadır. Kalkınma, üzerinde uzlaşılabilen bir kavram olsa da sosyal, kültürel ve ekonomik büyümeye yönelik olumlu değişimleri içeren bir mahiyette kullanılmaktadır. Hedeflenen değişim, dönemin ihtiyaçlarından ve politikalarından bağımsız değildir. Ekonomik büyümeye odaklanan hedefleri temeline alan ilk kalkınma planlarından, sosyal, kültürel değişimlere odaklanan insan merkezli kalkınma planlarına doğru bir evrilme söz konusudur. Yükseköğretime ilişkin hedeflerin de bu minvalde bir değişim gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu çalışmada on iki kalkınma planındaki yükseköğretime ilişkin hedeflerin ana temaları tespit edilerek değişim eksenini, MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi yoluyla ortaya konulmuştur. Araştırma sürecinde on tema belirlenmiştir. Temalar, tekrarlanma sıklığına göre sırasıyla; iş birliği (f:57), akademisyen istihdamı (f:54), küyerelleşme (f:51), yükseköğretime erişim (f:45), nitelik (f:44), üniversitenin misyonu (f:37), yeni üniversite kurulması (f:34), eğitim sisteminde dönüşüm (f:31), yükseköğretim yönetimi (f:29) ve hayat boyu öğrenme (f:27) olarak belirlenmiştir. Üniversite, ilk kalkınma planlarında sanayinin lokomotif olarak görülmekte iken; toplumu dönüştürme, yaşam boyu öğrenme, uluslararasılaşma ve bilgi çağını yakalama gibi hedeflerle son dönemlerde daha yüksek düzeyde sivil toplumun öznesi olarak görülmeye başlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: değişim, kalkınma planları, üniversite, yükseköğretim politikaları.

Abstract: Development plans are envisaged to guide the practices to be developed by identifying the needs at all levels of society and setting targets to meet these needs. Twelve development plans, the first of which was published in 1963, have been put into effect for five-year periods, aiming at economic, social and cultural development for the benefit of society. The objectives in development plans provide important clues for monitoring social change. Although development is a concept on which there is no consensus, it is used in a way that includes positive changes towards social, cultural and economic growth. The targeted change is not independent from the needs and policies of the period. There has been an evolution from the first development plans based on goals focused on economic growth to human-centered development plans focusing on social and cultural changes. It is noteworthy that the objectives regarding higher education have also changed in this respect. In this study, the main themes of higher education targets in twelve development plans were identified and the axis of change was revealed through content analysis using the MAXQDA program. Ten themes were identified during the research process. The themes, according to their frequency of repetition, are as follows: cooperation (f:57), academician employment (f:54), globalization (f:51), access to higher education (f:45), quality (f:44), university mission (f:37), establishment of new universities (f:34), transformation in the education system (f:31), higher education administration (f:29) and lifelong learning (f:27). While the university was seen as the locomotive of industry in the first development plans, it has recently started to be seen as the subject of civil society at a higher level with goals such as transforming society, lifelong learning, internationalization and catching up with the information age.

Keywords: change, development plans, higher education policy, university.

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ ayseinan@istanbul.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 06.01.2025
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 26.01.2025
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 28.01.2025
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 03.02.2025



1. Giriş

Büyüme, gelişme, ilerleme anlamlarına da gelen “development” teriminin Türkçe karşılıklarından birisi olan kalkınma, kavramın üzerinde tam bir uzlaşa sağlanamayan arka planını gözler önüne sermektedir. Kullanım yeri ve biçimine bağlı olarak aynı kavram (development) kimi durumlarda gelişme, büyüme ve ilerleme anlamlarına gelirken kimi durumlarda da kalkınma karşılığı almaktadır. Kavram teorik kullanımları açısından değerlendirildiğinde ise dönemsel olarak farklı içeriklere karşılık geldiği görülmektedir. Pieterse’e (2010) göre kalkınmanın zamanla değişen anlamları olduğu gibi, belirli bir zaman dilimi içinde de farklı boyutları ve katmanları söz konusudur ve sosyal bilimlerin geçirdiği teorik yaklaşım değişimleriyle, kalkınma teorisindeki trendler paralel gitmektedir. Kalkınma, modernleşmeyle yakından bağlantılı olarak değerlendirilmiştir. 90’larda kalkınma çalışmaları sosyal bilimlerin son kalelerinden birisi olarak kalmıştır (Rapley, 2004). Kalkınma kavramından söz açıldığında ilk olarak ekonomik gelişmeye yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Kavramın eş anlamlısı olan gelişme ise biyolojik, sosyal olgunlaşma ve ilerlemeye işaret etmektedir. Kavramın en eski kullanımları biyolojik olup 18. yüzyılın son çeyreğinde sosyal bilimcilerin kullanım ağına girmiştir (Esteve, 2010).

Kalkınma kavramının büyüme ve ilerlemeye yaptığı vurgu olumlu çağrışımlar yapmaktadır. Kavram ekonomik alana ilişkin bir gönderme (Esteve, 2010) yapıyor olsa da ekonomik alanın toplumsal alanın bir parçası olması hasebiyle tüm gelişmeler ve ilerlemelerle toplumsalı da anlamlandırmanın içine dahil ederek sadece ekonomik alanla sınırlı kalmaması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Kalkınma, bütün toplumsal değişme sürecini yakından etkileyen müdahalelerle birlikte değerlendirilmesi gereken ve halihazırda bulunulan konumdan ya da bir önceki durumdan hareketle değişimi öneren dinamik bir kavramdır (Oakley ve Garforth, 1985). Kalkınma kavramının içerdiği muğlaklıkla beraber, bir ülkenin kalkınmasından bahsedildiği durumda ekonomik, toplumsal, beşerî olmak üzere farklı unsurlarıyla birlikte topyekûn bir kalkınma söz konusu olmaktadır. Ülkeler toplumun tüm kademesindeki ihtiyaçları tespit ederek geleceğe ilişkin planlamalarını yapmaktadır. Bu minvalde, ülkemizde uygulamaya geçirilen Kalkınma Planları’nın hedefi de bu ihtiyaçlara odaklanarak ve bu ihtiyaçların giderilmesiyle birlikte kalkınmanın gerçekleştirilmesine ilişkindir. Kalkınma planları ekonominin temellerini ve yapısını değiştirme iddiasında olmayıp ekonominin temellerini ve yapısını veri olarak almaktadır (İnan, 2011).

Kalkınma planları üzerine yapılan literatür incelendiğinde ekonomi, sağlık, turizm ve eğitim gibi pek çok alanda analiz ve değerlendirmelerin yer aldığı çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışma konumuz itibarıyla, kalkınma planlarında eğitim genelinde ve yükseköğretim özelinde yapılan çalışmalara odaklanılmıştır. Literatürde, yükseköğretime kıyasla, eğitim politikaları genelinde kalkınma planlarının değerlendirildiği çalışmalar daha fazla yer almaktadır (Akça, Şahan ve Tural, 2017; Altundemir, 2012; Aslan ve Yılmaz, 2021; Buyruk, 2016; Çoruk, 2019; İnanç, 2023; Küçük, 2010; Küçük, 2012; Mavi, 2023; Taş, 2007; Topal, 2021; Uzun, 2021). Kalkınma planlarında eğitim politikalarını ve hedeflerini inceleyen çalışmalar, yükseköğretime ilişkin hedef ve politikaları da kapsamakla birlikte, salt yükseköğretime ilişkin hedef ve politikaları değerlendiren çalışmalar daha sınırlıdır (Altınsoy, 2011; Çakır, 1993; Çelik ve Gür, 2014a; Çelik ve Gür, 2014b; Erdem, 2012; Hoşgörür ve Hoşgörür, 2011; Öz ve Karabay, 2022; Yücel ve Çalık, 2022). Çakır (1993) çalışmasında ilk altı kalkınma planında yer alan yükseköğretim hedeflerini ve bu hedeflerin uygulamaya dönüşünü yasa ve yönetmelikler üzerinden incelemektedir. Hoşgörür ve Hoşgörür’ün (2011) yaptığı çalışmada, ilk dokuz kalkınma planı yükseköğretim hedefleri açısından dönem başı ve sonu kıyaslaması yapılarak plan dönemi içindeki hedefler bağlamında değerlendirilmiştir. Yücel ve Çalık (2022) ilk on bir kalkınma planında yükseköğretime yüklenen rolleri analiz etmiştir. Öz ve Karabay (2022) da ilk on bir kalkınma planını değerlendirmeye alarak kalkınma planları temelinde yükseköğretim hedeflerinin ve politikalarının belirlenmesini sağlamıştır. Altınsoy (2011), kalkınma planlarında hedeflenen yükseköğretime erişimin artırılması sonrasında tüm ülkede üniversite sayılarının hızlı yükselişinin arka planını verdiği çalışmasında çeşitli sorunları ortaya koyarak çözüm önerilerinde bulunmaktadır. Erdem (2012), akademik özgürlük meselesini dokuzuncu kalkınma planının yüksek öğretim ihtisas komisyonu raporundaki değerlendirmeler üzerinden ele almaktadır.

Bu çalışmanın amacı, kalkınma planlarında yükseköğretime ilişkin hedef ve politikaların zaman içindeki değişimini incelemektir. Birincil kaynak olarak kullanılan kalkınma planları, on iki kalkınma planının her birinde ortaya koyulan yükseköğretime ilişkin hedefler ve politikalar bağlamında analiz edilmiştir. Bu çalışma, yükseköğretime ilişkin hedef ve politikaların farklı plan dönemlerinde değişip değişmediğini, değiştiyse ne yönde bir değişiklik olduğunu ve hangi temalarda uzlaşıldığını anlamayı amaçlamaktadır. Ortaya çıkarılan temaların farklı kalkınma plan dönemlerindeki ağırlık noktaları incelenerek yükseköğretime ilişkin değişimin yönü ve ortak hedefler anlaşılmaya çalışılmaktadır. Kalkınma

planlarının yükseköğretime ilişkin hedeflerini ve politikalarını incelemek Türkiye'nin yükseköğretim politikalarındaki tarihsel evrimi ve gelecek planlarını anlayabilmek açısından önemlidir. Çalışma yükseköğretimin kalkınma bağlamındaki rolünü inceleyerek literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir. Değişimin mutlaklığı kalkınmaya bakış açıları da farklılaşmanın olmasına yol açmaktadır. Ekonomik kalkınmayı önceleyen ilk dönem planlarından, sosyo-kültürel değişime ve teknolojik kalkınmaya odaklanan planlara doğru yönelme söz konusudur. Yükseköğretime ilişkin planların da bu değişimden nasiplenmesi kaçınılmazdır. Çalışma, meydana gelen değişikliklerin hangi temalar etrafında şekillendiğini ortaya koyarak yükseköğretim politikalarındaki evrimi anlamayı hedeflemektedir. Kalkınma planlarının yükseköğretim politikaları üzerindeki etkisi toplumsal ve kültürel değişimi de ortaya koymaktadır.

2. Kalkınma Planlarının Kısa Bir Tarihçesi

Tüm dünyayı etkileyen ekonomik kriz ve ardından 2. Dünya Savaşı'nın meydana getirdiği ortam Türkiye ekonomisinin planlı kalkınmaya geçişi açısından önemli etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Dış borçların ödenmesindeki sıkıntılar ve enflasyon yüksekliği ekonomide dengeye ulaşılmasını sağlayacak yöntemlerin oluşturulması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Çelik ve Çetiner, 2019). Ülkeye kaynak sağlayan uluslararası kuruluşların yapılan yatırımların bir plan doğrultusunda olmasına ilişkin talepleri planlı kalkınmanın benimsenmesini sağlamıştır (Temel, Boyar & Saygılı, 2002). 1960 darbesinden sonra dönemin yasama organı olan Milli Birlik Komitesi'nin kararıyla 91 sayılı Kanunla kurulan Devlet Planlama Teşkilatı'nın (DPT) amacı planlar hazırlamak ve uygulamaların koordinasyonunu yürütmektir. 1961 Anayasasının kalkınmayı plana bağlaması ile Devlet Planlama Teşkilatı eliyle hazırlanan beşer yıllık kalkınma planları yürürlüğe koyulmuştur. Kalkınma Bakanlığının kuruluşunun kararlaştırıldığı 6 Nisan 2011 tarihli, 641 sayılı KHK ile Devlet Planlama Teşkilatı kapatılarak kalkınmaya ilişkin planlama hizmetleri Bakanlığa devredilmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı kuruluşundan kapatılana kadar dokuz adet Kalkınma Planı düzenlemiştir. Onuncu Kalkınma Planı Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanmış olup, kalkınma planı hazırlama görevi 2018 yılında çıkarılan Cumhurbaşkanlığı Kararnamesiyle kurulan (2018, 30488 sayılı Resmî Gazete) Strateji ve Bütçe Başkanlığı'na devredilmiştir.

Kalkınma planları öncesinde, kısmi olarak anılan ve sanayi programı olarak da nitelenen Beş Yıllık Sanayi Planları iki dönem olarak hazırlanmıştır. Sanayi ve Kalkınma Planları, iktisadi felsefe ve yaklaşımları boyutu ile bütünüyle değerlendirildiğinde; 1960 ve öncesinde

hazırlanan sanayi planları devletçi ve kısmi, 1960-80 dönemi kalkınma planları karma ekonomi ve bütüncül, 1980 sonrası planları ise liberal, stratejik bir çizgide yer almaktadır. 1980 öncesinde sanayileşmede ithalat ikamesi politikaları etkili olurken, 1980 sonrasında açık ekonomi politikaları etkili olmuştur (Sakarya, 2014; Yıldırım, 2006). Bu minvalde alınan kararların belirlenmesinde devlet politikasını belirleyen arka planın etkileri açık bir şekilde görülmektedir. Devlet politikasının belirlenmesi konjonktürel ve yapısal değişimlerden doğrudan etkilenmektedir (Çelik ve Çetiner, 2019).

Kalkınma planları kamu kesimi için emredici özel sektör için ise yol gösterici bir niteliğe sahiptir (DPT, 1972). Planlar hukuki ve teknik şartları içermekte olup makro boyutludur. Kalkınmanın gerçekleşebilmesi için gerekli altyapı olan hukuki yapı, teşvik politikası ve ticaret korumalarına ilişkin düzenlemeler de kalkınma planlarına eşlik etmektedir (Yakut, Obuz, Tepecik ve Açıkalin, 2017). Böylelikle denetlenebilirlik mekanizması oluşturulmuş ve keyfiliğin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

3. Yöntem

Nitel araştırma yönteminin uygulandığı bu çalışmada ikincil veri toplama tekniği kullanılmıştır. İkincil veri türleri arasında resmi veriler ve kayıtlar, politika belgeleri, kurumların iletişim, belge ve kayıtları, kişisel kayıtlar, medya içerikleri, sanatsal ve toplumsal ürünler yer almaktadır (O'Leary, 2021). Araştırmanın evreni ilki 1962 tarihinde yürürlüğe giren on iki kalkınma planından oluşmaktadır (Tablo 1).

Nitel araştırma tekniklerinden birisi olan doküman inceleme yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Danışmanlığı kurumunun resmî web sitesinden elde edilmiştir. On iki kalkınma planı tek tek incelenmiş ardından yükseköğretim ve üniversiteye ilişkin maddeler .doc formatında kişisel bilgisayarda dosyalanmıştır. On iki kalkınma planı içerisinde "üniversite", "yükseköğretim" ve "eğitim" kavramları taranarak, incelenecek dokümanlar oluşturulmuştur. Oluşturulan dokümanlar nitel, nicel ve karma araştırma analiz programlarından MAXQDA'nın 2024 versiyonu aracılığıyla analiz edilmiştir. MAXQDA 2024 analiz programına eklenen belgeler tekrar incelenerek kodlama yapılmıştır. Bu süreçte önceden belirlenen kod seti kullanılmayıp verilere uygun olan kodlar üretilmiştir. Kodlama sürecinde, örüntülerin tanındığı, analiz edildiği bir yöntem olan tematik veri analizi yöntemi (Braun ve Clarke, 2006) kullanılmıştır. Nitel araştırma özel durumlardan genel temalara ulaşarak tümevarımsal analiz yapılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2014). Dört yüz dokuz adet koda ulaşılan çalışmada, bu

Tablo 1. Kalkınma Planlarının Dönemleri ve Yürütücü Kurumları

Kalkınma Planı	Dönemi	Kurum	Tarih
Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1963-1967	T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı	1963
İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1968-1972	T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı	1967
Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı	1973-1977	T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı	1973
Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı	1979-1983	T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı	1979
Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1985-1989	T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı	1984
Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı	1990-1994	T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı	1989
Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1996-2000	T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı	1995
Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	2001-2005	T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı	2000
Dokuzuncu Kalkınma Planı	2007-2013	T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı	2006
Onuncu Kalkınma Planı	2014-2018	T.C. Kalkınma Bakanlığı	2013
On Birinci Kalkınma Planı	2019-2023	T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı	2019
On İkinci Kalkınma Planı	2024-2028	T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı	2023

kodlar incelenerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Neticede oluşan on tane ana tema çalışmanın iskeletini oluşturmaktadır. Temalar; *iş birliği*, *akademisyen istihdamı*, *küyerelleşme*, *yükseköğretime erişim*, *nitelik*, *üniversitenin misyonu*, *yeni üniversite kurulması*, *eğitim sisteminde dönüşüm*, *yükseköğretim yönetimi* ve *hayat boyu öğrenme* olarak belirlenmiştir. Temaları oluşturan kodlar, temaların analizinde ve dolayısıyla anlaşılmasında önemli dayanak noktalarını oluşturmaktadır. Oluşturulan temaların farklı plan dönemlerindeki seyri, farklı plan dönemlerindeki ağırlık noktaları analiz edilerek üniversitelerde yaşanan değişim, dönüşüm ve ortak hedefler ortaya koyulmuştur.

4. Bulgular

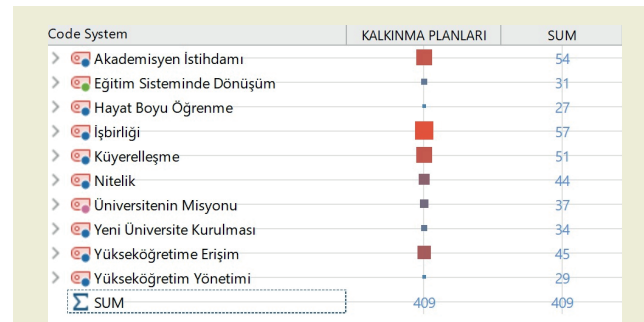
Kalkınma planlarının tematik incelemesi neticesinde, en sık görülen alt kodlar ve kodların oluşturduğu temalar, tekrarlanma sıklığına göre sırasıyla; *iş birliği* (f:57), *akademisyen istihdamı* (f:54), *küyerelleşme* (f:51), *yükseköğretime erişim* (f:45), *nitelik* (f:44), *üniversitenin misyonu* (f:37), *yeni üniversite kurulması* (f:34), *eğitim sisteminde dönüşüm* (f:31), *yükseköğretim yönetimi* (f:29) ve *hayat boyu öğrenme* (f:27) olarak belirlenmiştir (►**Şekil 1**). Frekans yüksekliği, konunun tekrarı ve dolayısıyla konuya verilen önemi göstermektedir. Kalkınma planlarında yükseköğretim hedeflerinin kelime bulutu analizi ise ►**Şekil 2**'de yer almaktadır.

4.1. İş birliği

Kalkınma planlarında yükseköğretimle ilişkili olan hedeflerin tematik incelemesinde en yüksek frekanslı temanın iş birliği olduğu görülmektedir. Yükseköğretimin kalkınmaya etkisinin sağlanabilmesi için yapılacak iş birliklerinin gerekliliği her planda vurgulanmaktadır. İş

birliği temasının kategorileri arasında üniversite-sanayi iş birliği, üniversite-kamu iş birliği, yükseköğretim kurumları arası iş birliği, üniversite-STK iş birliği ve mezun takibi yer almaktadır.

Üniversite-sanayi iş birliğinin bütün plan dönemlerinde yinelenen bir hedef olduğu ve frekansının bütün kategoriler arasında en yüksek bu alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Kalkınma planlarının sadece yükseköğretimle ilişkili hedef ve politikalarının değil, tüm alanlardaki hedef ve politikalarının itici gücü, sanayi ve sa-


Şekil 1. Temalara ilişkin ifadelerin sıklığını (f) gösteren kod matrisi tarayıcısı.

Şekil 2. Kalkınma planlarında yükseköğretim hedefleri kelime bulutu.

nayileşmeye dayalı kalkınma ve büyümedir. Kalkınma planlarında, sanayileşme ve kalkınma hedefi aynı doğrultuda bir araya getirilmiştir (Terzi ve Oltulular, 2004). Üniversite-sanayi iş birliğinin plan dönemlerine göre sırasıyla meslek elemanı yetiştirilmesine ağırlık verilmesi için kısa süreli eğitim programlarının uygulanması (DPT, 1973), yüksek lisans ve doktora tez konularının sanayinin ihtiyaçlarına göre hazırlanmasının özendirilmesi ve teknoparklar (DPT, 1989), teknoparklar ve teknoloji enstitüsü (DPT, 1995), teknoloji geliştirme bölgeleri (DPT, 2006), teknoloji üretimi (Kalkınma Bakanlığı, 2013), ar-ge ve yenilik süreçlerinde yer alanların gelişimi için lisansüstü programların oluşturulması (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) ve mesleki doktora programlarının oluşturulması ve öncelikli sektörlerin gelişmesine odaklanan doktora programlarının sektör ve üniversite iş birliğinde yürütülmesi (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023) hedefleri yer almaktadır.

Görüldüğü üzere meslek elemanı yetiştirilmesinden sanayi doktora programlarına uzanan bir çizgi söz konusudur. Teknoloji üretiminde yol kat edildiği hedeflerin yükselen çizgisinden anlaşılmaktadır.

Üniversite-kamu arasındaki iş birliği ikinci en yüksek frekansı olan kategori olup yine hemen hemen tüm plan dönemlerinde yer almaktadır. Üniversite-kamu iş birliği ilk plan dönemlerinde sanayinin gelişimine katkı sağlama hedefiyle birlikte anılmaktadır. Üçüncü plan döneminde üniversiteler ile Devlet Planlama Teşkilatı'nın iş birliği iktisadi ve sosyal bilimler alanında yapılacak çalışmaların koordinasyonu bağlamında zikredilmektedir (DPT, 1973). Yedinci plan döneminden itibaren teknolojik faaliyetler iş birliğinin esasını oluşturmaktadır (DPT, 1995). Hatta sekizinci plan dönemine uzaktan algılama teknolojilerinin kullanımına yönelik personel eğitimleri konu olmuştur (DPT, 2000). Onuncu kalkınma planında uluslararasılaşmanın öne çıktığı ve üniversite-kamu iş birliğinin özellikle yurtdışında yaşayan vatandaşlarımız için uygun ortam ve koşulların sağlanarak, nitelikli personelin bilgiye dayalı rekabet gücünün artırılması konusunda ülkemizin cazibe merkezi olmasının hedeflendiği görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Son iki kalkınma planında Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler ve eğitim fakülteleri arasında sağlanacak iş birliği hedefinin hem öğrencileri hem de öğretmenleri kapsadığı görülmektedir. Program bütünlüğü ve kapsayıcılık ekseninde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin eğitim fakülteleri ile koordineli olarak yürütülmesi ve ortaöğretim öğrencilerinin üniversitelerin araştırma ve laboratuvar imkanlarından faydalanabilmelerinin sağlanması yönündeki hedef ile üniversite-kamu iş birliğinin farklı bir görünüm aldığı görülmektedir. On birinci ve on ikinci planda meslek liseleri ile yükseköğretim prog-

ramlarının koordinasyonu hedefi üniversite-kamu iş birliğinin görüldüğü bir diğer alandır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019; 2023). Ayrıca ilk defa on ikinci planda ele alınan diğer bir iş birliği ise özel eğitim kurumları ile üniversitelerin ilgili bölümleri arasında planlanmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Üniversite-STK iş birliğinin geliştirilmesi, sivil toplum merkezlerinin yaygınlaştırılması, sivil toplum sertifika ve yüksek lisans programlarının açılması, öğrencilerin gönüllülük ve STK faaliyetlerine katılımı ve STK'larda staj imkanının kolaylaştırılması hedefleri ilk olarak on birinci planda yer almaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Üniversite ile yerel yönetimler arasında geliştirilecek olan iş birliği de ilk defa son planda zikredilmektedir. Üniversitelerin yönetişimini güçlendirmek hedefi, üniversite-STK, yerel yönetim ve özel sektörün birlikte hareket etmesi ve oluşturulacak heyetler ve mekanizmalarla sağlanacaktır. Böylece çok aktörlü yönetim süreci olan yönetim kavramı ilk olarak on ikinci planda zikredilmiş olmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Yükseköğretim kurumları arası iş birliğine yönelik hedefler ise ikinci ve on ikinci kalkınma planlarında yer almaktadır. İkinci planda üniversiteler arası iş birliğini güçlendirmek maksadı ile üniversitelerarası bir kuruluş ihtiyacının hasıl olduğundan bahsedilirken (DPT, 1967), on ikinci planda alan bazında yapılacak eşleştirmelerle üniversiteler arasındaki iş birliğinin artırılmasına ilişkin modellerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Kurum ve kuruluşlarla iş birliğinin bir ayağı da mezunların takibidir. Mezun takibi konusu ilk olarak ikinci planda ele alınmış, mezunların, çalışma hayatının taleplerini üniversiteye yansıtma amaçıyla eğitimin niteliğinin yükseltilmesi hedeflenmiştir (DPT, 1967). Ayrıca, mezunların işyerleri ile ilişkiye geçilmesi ve mezunlara işyerleri üzerinden ulaşılması hedeflenmektedir. Daha sonra ise on birinci plana kadar mezun takibiyle ilişkili bir hedef tekrarlanmamış yalnızca son iki planda yer almış fakat her iki planda da farklı bağlamlarda konu edilmiştir. On birinci planda teknolojinin gelişmesi ve takip imkanlarının kolaylaşmasıyla birlikte mezunların takip edilmesi amacıyla mezun izleme sisteminin kurulması hedeflenmiştir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). On ikinci planda ise mezun izleme sistemleri aracılığıyla mezunların performanslarının takip edilerek, üniversitelerin gelişim düzeylerini tespit etmeye yönelik bir amaç söz konusudur (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Kurulan iş birlikleri yüksek öğretimin kalkınmaya katkısını artırmaktadır. İş birlikleri yerel düzeyde olduğu kadar ulusal ve uluslararası düzeylerde de kurulmakta

ve her geçen dönemde yapılan iş birlikleri genişlemektedir. Üniversiteler farklı paydaşlarla iş birliği yaparak daha geniş bir etki alanı yaratabilirler. Üniversitenin eğitim, araştırma ve topluma hizmet misyonlarını destekleyen iş birliklerinin sürdürülmesi önemlidir.

4.2. Akademisyen İstihdamı

Kalkınma planlarında öne çıkan temalardan birisi olan akademisyen istihdamı, onuncu plan dönemi hariç her plan döneminde çeşitli kategorilerde yer almaktadır. Akademisyen istihdamı teması öğretim üyesi yetiştirme, öğretim üyesi yetersizliği ve akademisyenliğin cazibesi kategorilerinden oluşmaktadır. Frekansın en yoğun olduğu kategori öğretim üyesi yetiştirme ve öğretim üyesi yetersizliğidir. Akademisyen istihdamına ilişkin en yüksek frekansın görüldüğü plan ikinci plandır. Dokuzuncu plan döneminden itibaren ise sadece birer kere akademisyen istihdamı teması yer almaktadır.

Birinci planda üniversite mezunu 3000 öğretim üyesi adayının yurtdışına doktora eğitimi için gönderilmesine ilişkin hedefin yalnızca yaklaşık 500 kişinin gönderilmesi nedeniyle başarısız olduğunun ifade edildiği ikinci planda aynı hedef tekrar edilmiştir (DPT, 1963; DPT, 1967). İkinci planda akademisyenliğin cazibesinin olmadığından ve dolayısıyla öğretim üyesi eksikliğinden kaynaklı olarak yeni üniversite ve yükseköğretilerin açılmasının sınırlandırıldığından bahsedilmektedir. İlk iki planda ve beşinci planda öğretim üyesi sorununun çözümünün asistanlığın çekici kılınması olduğu belirtilmiştir. İlk iki planda olduğu gibi sonraki plan dönemlerinde de yurt içi ve yurt dışı lisansüstü eğitimleri ile öğretim üyesi ihtiyacının giderilmeye çalışılması hedeflenmektedir. Akademisyenin yeniden üretimi sorunsalı geçmişten günümüze devam eden bir olgudur.

Dördüncü planda yurtdışına yetiştirilmek üzere gönderilen akademisyenlerin dönüş planlamalarının sistemli bir şekilde yapılmamasından dolayı öğretim üyesi açığının ciddi boyutlara ulaştığı ifade edilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının öğretim üyesi açığı sorununa yeterince eğilmedikleri için öğretim elemanı yetiştirme hususunu sistemleştiremediklerine ilişkin eleştirel bir yaklaşım söz konusudur (DPT, 1979). Altıncı plan, öğretim elemanı eksikliği sorununu çözmek adına öğretim üyesi yetiştirilmesinin özel bir proje olarak ele alınması ve gelişmiş üniversitelerin çeşitli alanlarda ihtisas merkezleri haline getirilerek diğer üniversitelere hizmet vermesini hedeflemektedir. (DPT, 1989). Bu minvalde araştırma görevliliği için yeni bir kadro olan ve eğitim süresi ile yani öğrencilik süresi ile sınırlı olan 50/d kadrosu oluşturulmuş ve bu kadrolar köklü üniversitelere verilmiştir. Bu proje, doktrasını tamamlayan yetişmiş elemanların farklı üniversitelerde istihdam edilmelerine ilişkin başlatılan

projelerin ilkidir. İkincisi ise 2002'de ilk olarak ODTÜ'de uygulamaya koyulan ÖYP (öğretim üyesi yetiştirme programı) sistemidir ve 2010 yılından itibaren merkezileşerek tüm üniversitelere yayılmış, 2016 yılından itibaren de uygulamasına son verilmiştir. On birinci kalkınma planına gelindiğinde ise araştırma üniversiteleriyle vakıf üniversitelerindeki istihdama ilişkin hedefler söz konusudur. Araştırma üniversitelerinde doktora sonrası sözleşmeli araştırmacı (442.1 m.) ve vakıf üniversitelerinde araştırma görevlisi (562.3) sayısının artırılmasıyla birlikte vakıf üniversitelerinde görev yapan akademik personelin mali ve sosyal haklarının asgari devlet üniversiteleri seviyesinde olmasına ilişkin düzenlemelerin yapılması hedeflenmiştir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). On ikinci planda artık doktoralı insan kaynağının sadece nicelik olarak değil niteliğinin de artırılmasına vurgu yapılmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

4.3. Küyerelleşme

Kalkınma planları hükümetlerin halihazırda yürüttüğü politikalarının hedeflere yansıdığı bir alandır. Türkiye'nin 2019 yılında başlattığı yerli ve milli teknoloji üretimi için Milli Teknoloji Hamlesi odağı yükseköğretim hedeflerinde de görülmektedir. Yükseköğretim hedeflerinde uzun yıllar boyunca görülen uluslararasılaşmaya son plan dönemlerinde görülen yerelleşme eşlik etmektedir. Ortaya çıkan bu değişim küyerelleşme teması altında değerlendirilmektedir. Küyerelleşme teması küresel ve yerel kategorilerinden oluşmaktadır. Küresel süreçlerin yerel düzeyde benimsenmesi ve adaptasyonu olan küyerelleşme, küreselleşme ve yerelleşme arasındaki etkileşimdir (Robertson, 1994).

Küresel kategorisinin içinde yer alan hedefleri standartlara ulaşma ve dünya çapında kabul görme olarak ikiye ayırmak mümkündür. İlk dönem kalkınma planlarında doğrudan uluslararasılaşmaya yönelik tabirler yer almamakla birlikte, kıyaslama şeklinde diğer ülkelerin teknolojik gelişmelerinin takip edilerek ülke şartlarına adaptasyonunun gerçekleştirilmesi hedefi yer almaktadır (DPT, 1967; DPT, 1973). Altıncı plandan itibaren ise, teknoloji alanındaki yenilikler nedeniyle, bilgi toplumu çağına uygun nitelikte insan gücünün önemine ve yetişmesine vurgu yapılmaya başlanmış, uluslararasılaşma kavramının hedeflerde yer aldığı görülmektedir (DPT, 1989). Fakat altıncı planın yükseköğretim açısından uluslararasılaşmaya giriş niteliğinde olduğu söylenebilir. Uluslararasılaşmayla ilgili olarak bu dönemde, yurt dışındaki kurum ve kuruluşların yerinden takip edilmesi mahiyetinde hedefler yer almaktadır. Ülkemiz yükseköğretiminin uluslararası arenalarda kabul görmesinden ziyade gelişmiş ülkelerin bilgisine ulaşma yollarının aranması gerekliliği ortaya koyulmaktadır (DPT, 1989). Uluslararası yükseköğretim faaliyetlerinden olan

öğrenci ve öğretim üyesi değişim programları sadece yedinci planda konu edilmiştir (DPT, 1995). Küresel ölçekte rekabet gücüne sahip olan yükseköğretim hedefi dokuzuncu plandan itibaren görülmektedir. Bilginin ürün, teknoloji ve hizmete dönüştürülmesi rekabetin temel unsurlarıdır (DPT, 2006). Yedinci ve dokuzuncu planlarda Avrupa Birliği'ne entegrasyon anlamında bir uluslararasılaşma söz konusudur. Onuncu plandan itibaren ise uluslararası öğrencilerin çekim merkezi haline getirilme çalışmaları hedefler arasında yer almaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Dünya akademik başarı sıralamalarında üniversitelerimizin yer alması on birinci planın hedefidir. Uluslararası rekabetin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin on birinci planda ayrıntılı hedefler görülmektedir. Bu amaçla üniversitelerin niteliğinin artırılmasından, uluslararası erişimin ve uluslararası öğrenci sayısının artırılmasına kadar kalkınma iş birliğinin olduğu ülkeler temelinde Türk yükseköğretiminin çekim merkezi haline getirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda İslam ülkeleriyle ilişkilere katkı sağlayacak akademik çalışmaların teşvik edilmesi ve İslam dünyasına dönük araştırma merkezleri kurulmasına ilişkin hedefler ilk defa görülmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Yurt dışındaki üniversitelerle ortak doktora programlarının oluşturulması, yükseköğretim kurumları arasında ortak iş birliklerinin kurulması, etkin tanıtım ve mezunlar aracılığıyla yükseköğretim sisteminin uluslararası tanınırlığının sağlanması, uluslararası akademisyenlerin ülkemizde istihdam edilmesi konuları ise sadece on ikinci planda yer almaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Ülkemiz yükseköğretim sisteminin uluslararası arenada kabul görmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Sonuç itibarıyla Türk yükseköğretiminde küreselleşme çabalarının özellikle son iki planda daha fazla yer aldığı görülmektedir.

Son iki planla birlikte küreselleşmenin yanı sıra yerelleşme kavramı da öne çıkmaktadır. Yerelleşmenin önemli göstergelerinden birisi olarak kültüre verilen önem de son iki planda kendini göstermektedir. Yükseköğretimde kültür yönetimi bölümlerinin yaygınlaştırılması ve seçili ülkelerde Türk dili ve edebiyatı lisans programlarının açılması planlarda konu edilmektedir. Ayrıca, teknolojiye yerelleşme anlamında güç elde etmek amacıyla teknoloji transfer ofisleri önem kazanmaktadır. 1980'de kurulan ve genellikle üniversite bünyesinde yer alan teknoparklardan kalkınma planları içerisinde yükseköğretim hedeflerinde değil diğer başlıklar altında söz edilmektedir. 2016 yılında kurulan teknoloji transfer ofisleri ise son iki planda yükseköğretim hedefleri bağlamında planlarda yer almaya başlamıştır. Bununla beraber, son planda üniversitelerin dijital dönüşümünde ve dijital yayın alımlarında milli yazılımlara önem verilerek teknolojik anlamda da yerelleşmenin öne çıktığı gö-

rülmektedir. (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019; 2023).

Uluslararasılaşmayla birlikte aynı zamanda yerli ve milli olana önem verilmesi küyerelleşmeyi ortaya çıkarmaktadır. Özetle on birinci plana kadar kalkınma hedefleri uluslararası standartlara ulaşmaya odaklanmaktayken, on birinci plandan itibaren uluslararası standartlara ulaşma arzusunun yanısıra yerli ve milli kalkınma hedefleri görülmektedir.

4.4. Nitelik

Kalkınma planlarında öne çıkan temalardan birisi de niteliktir. Yükseköğretimdeki niteliğin kalkınma planlarında akademisyen ve üniversite bağlamlarında ele alındığı görülmektedir. Nitelik teması akademisyen ve üniversite kategorilerinden oluşmaktadır. Her iki kategori de tüm planlarda konu edilmiştir. Bununla birlikte son iki plan, her iki kategoride tüm planlar arasında en yüksek frekansa sahiptir. Üniversitenin niteliğinin artırılması en çok on ikinci planın hedefleri arasında yer almaktadır. Akademisyenin niteliğinin artırılmasından ise en çok on birinci planda bahsedilmektedir.

İlk dönem planlarında üniversitelerin nitelik anlamında düşük seviyede olmalarına ya da sebeplerine odaklanılmaktadır. Dördüncü, yedinci ve onuncu planlarda eğitim kalitesinin düşüklüğünden bahsedilmekte (DPT, 1979; DPT, 1995; Kalkınma Bakanlığı, 2013), ayrıca onuncu plan döneminde araştırma kalitesinin düşüklüğü de konu edilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Yedinci ve onuncu planlarda niteliğin düşmesinin sebebinin öğretim üyesi eksikliği ve yeni kurulan üniversiteler olduğundan bahsedilmektedir (DPT, 1995; Kalkınma Bakanlığı, 2013). Öğretim üyesi eksikliği hemen hemen tüm plan dönemlerinde değinilen bir konu olmasına rağmen bunun niteliğe etkisi ilk defa bir planda eleştiri konusu olmuştur. Üniversite niteliğini artırıcı bir faktör olarak kütüphanelerin zenginleştirilmesi gerekliliğinden ise birinci ve yedinci planda bahsedilmektedir (DPT, 1963; DPT, 1995). Üniversitelerin niteliği ile ilişkilendirilen temel kategoriler arasında değerlendirilen üniversitelerin performansı ile bütçelerinin ilişkilendirilmesi, üniversitelerin gelirlerinin yükseltilmesiyle ilişkili stratejiler, idari personelin niteliğinin yükseltilmesi, doktora tez danışmanlarının niteliğinin mevzuatla belirlenmesi, üniversitelerin yetkinliğine uygun doktora programları oluşturulması, büyük veri kullanımının yaygınlaştırılması konuları sadece on ikinci planın hedefleri arasında yer alırken; yabancı dilde eğitim veren programların niteliğinin artırılması ve üniversitelerin gelişimlerinin takibi konuları sadece son iki planın hedefleri arasında yer almaktadır.

Akademisyen niteliği kategorisi sistem içinde bulunan

akademisyenlerin niteliğinin yükseltilmesi ve niteliği yüksek olan akademisyenlerin sisteme dahil edilmesi olarak temelde ikiye ayrılabilir. Aşırı ders yükü ve idari görevlerin araştırma yapmaya vakit tanımaması nedeniyle niteliğin düşük kalmasından ikinci planda bahsedilmektedir (DPT, 1967). Akademik personelin niteliğinin artmasına katkı sağlayacak bir diğer unsur olarak yabancı dili daha iyi öğrenebilmeleri için üniversitelerde imkanların sağlanması da beşinci kalkınma planının hedefleri arasındadır (DPT, 1984). Liyakatin gözetilmesi ve kadrosuzluğun terfileri engelleyen bir faktör olmaktan çıkarılması sekizinci plan hedeflerindendir (DPT, 2000). Akademik teşvik sisteminin kriterlerinin yükseltilmesiyle de akademisyenlerin niteliğinin yükseltilmesi onuncu planda hedeflenmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Tersine göç ve beyin göçü aracılığıyla öncelikli olarak yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarından istifade edilerek ve aynı zamanda uluslararası öğretim üyeleri açısından cazibe merkezi haline getirilerek ve bu amaç için geliştirilecek çeşitli programlarla kalkınmanın rekabetçi bir yapıya ulaştırılması onuncu ve on birinci planlarda hedeflenmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013; Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Akademik personelin niteliğinin yükseltilmesi için atama ve yükseltme kriterlerinin alt sınırının yükseltilmesi son iki planın hedefleri arasındadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019; 2023). Yurt dışındaki yetkin üniversitelerle ortak doktora programları oluşturulması, öncelikli sektörlerle ilişkili doktora programları, doktora programlarının ve kabul koşullarının gözden geçirilmesi, doktora ve sonrası için burs çeşitliliği sağlanması, yurt içi ve yurt dışı üniversiteler arasında misafir öğretim üyeliği uygulaması, projeye dayalı esnek istihdam gibi yollarla doktoralı insan kaynağının niceliği ve niteliğinin artırılması on ikinci planda hedeflenmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Akademik personelin niteliğinin yükseltilmesine yönelik hedefler plan dönemleri esas alınarak incelendiğinde, akademinin sistem içi sorunlarından, uluslararasılaşmayı önceleyen son dönem hedeflerine doğru bir evrilme olduğu görülmektedir.

4.5. Yükseköğretime Erişim

Yükseköğretime erişim teması ile ilişkili olarak fırsat eşitliği, okullaşma ve destek kategorileri oluşturulmuş olup, fırsat eşitliği alt kategorisinin bütün kalkınma planı dönemlerine dengeli bir şekilde yayılmış olduğu görülmektedir. Fakat sekizinci plana kadar (ilk plan hariç olmak üzere) özellikle yükseköğretime geçişle ilgili fırsat eşitliğinden bahsedilirken, sonraki dönemlerde ilginin tüm kademelerde eğitime erişim ve kapsayıcılık ilkesine odaklandığı ve yükseköğretime geçişle ilgili özel bir hedefin olmadığı görülmektedir. İlk plan döneminde, yükseköğretim özelinde olmayıp eğitim genelinde bir fir-

sat eşitliğinden bahsedilirken kalkınma hamlesinin en önemli ilkeleri arasında yurt genelinde fırsat eşitliğinin sağlanması olduğu zikredilmektedir (DPT, 1963). İkinci plan döneminde ise sosyal hareketliliğin bir unsuru olarak yükseköğretim vurgusu yapılmaktadır. Köylü çocuklarına sosyal hareketlilik imkânı vermek amacıyla fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde çabaların öne çıkması gerekliliği vurgulanmaktadır (DPT, 1967). Sosyal ve kültürel sermayenin sosyal hareketlilik açısından önemine değinilen dördüncü planda özel okullar ve kurslar yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğinin önünde bir engel olarak görülmekte ve üniversiteye geçiş sınavlarının adaletsizliğine vurgu yapılmaktadır. Yapılacak düzenlemelerle eğitimin ticarileşmesinin önüne geçilmesi yönünde politika geliştirilmesi ilkesine binaen yükseköğretime girişte ortaöğretim programlarını dikkate alan ve ders kredisi sistemine dayanan bir yöntem geliştirilerek muğlak görünümlü bir fırsat eşitliğinin hedeflendiği görülmektedir (DPT, 1979). Eğitimde ticarileşme karşıtlığının yedinci planda tam tersi bir yöne evrilerek her eğitim kademesinde özel eğitim kurumlarının artırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (DPT, 1995). İlk planlarda yükseköğretime geçiş ve talep fazlalığı gündem olmaktadır, son dönem planlarında böylesi bir ihtiyaçtan söz edilmemektedir. Bu durum artan üniversite sayılarının yükseköğretime erişimi kolaylaştırmasından kaynaklanmaktadır.

Yükseköğretime erişim temasının alt kategorilerinden olan okullaşma hedefinin ise onuncu plana kadar zikredildiği görülmektedir. Üniversite sayılarının dokuzuncu plan hedeflerinin üzerinde gerçekleşmesi sebebiyle onuncu plandan itibaren yükseköğretim için bir okullaşma hedefi verilmemiştir. Yükseköğretimin ülke genelinde yaygınlaştığı ve dokuzuncu plan döneminin başında 93 olan üniversite sayısının plan dönemi sonunda 170'e ulaşmasından dolayı artık nicel hedeflerden ziyade nitelikle ilişkili hedeflere yönelindiği görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Belirlenen sosyal ve ekonomik hedeflere ulaşmayı amaçlayan kalkınma açısından eğitim çok önemli bir konumdur. Nicelik ile ilgili hedefler kadar niteliksel hedefler de kalkınmanın başat araçlarındandır. Nicelik ve nitelik ilişkili hedeflerin eşzamanlı olması arzulansa da uygulamalar ve hedefler nicelik ile ilgili hedeflere ulaşıldıktan sonra nitelik ile ilgili hedeflere ağırlık verildiğini ortaya koymaktadır.

Destek kategorisinde ise beslenme, barınma ve burs alt kodları yer almaktadır. Öğrenci beslenme ve barınmasının desteklenmesi sadece ilk iki planda zikredilmektedir. Burs konusu ise dokuz kalkınma planında yer almaktadır. Fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla ihtiyacı olan kişilere liyakate göre burs sağlanması ve yurt dışına eleman gönderme birinci planda, temel bilim dallarına burs verilmesi ve Kredi Yurtlar Kurumu'nun yetkileri-

nin artırılarak düzenlenmesi ikinci planda, yükseköğretim öğrencilerine kredi, burs ve yurt imkanlarının artırılması ve harç için kredi sağlanması, özellikle teknik alanda maddi imkanı yeterli olmayan öğrencilere burs verilmesi üçüncü planda, yurt dışı doktora burslarının sayısının artırılması beşinci planda, özel kesimin de katkısıyla maddi imkanı olmayan öğrencilere burs ve kredi sağlanması yedinci planda, harç, burs, kredi sisteminin etkinleştirilmesi sekizinci planda, maddi gücü olmayan başarılı öğrencilere burs ve kredi sağlanması dokuzuncu planda, YÖK doktora burs programının koşullarının iyileştirilmesi ve sayısının artırılması on birinci planda, doktora ve sonrası için burs çeşitliliğinin artırılmasının sağlanması on ikinci planda yer alarak destek kategorisinin burs alt kodu hedefleri oluşmaktadır.

Yükseköğretime erişim kategorisinde, okullaşma, fırsat eşitliği ve destek kategorilerinde geçmişten günümüze, niceliksel hedeflerden niteliği yükseltmeye ilişkin hedeflere yönelik bir dönüşüm yaşandığı gözlenmektedir.

4.6. Yeni Üniversite Kurulması

Yeni üniversite kurulması teması altında, yükseköğretime yönelik talep fazlalığı, yeni üniversite kurulma sürecindeki zorluklar, kapasite artışı ve yükseköğretim kurumlarının çeşitliliği kategorileri yer almaktadır. Yeni üniversite kurulması teması farklı kategorilerle birlikte neredeyse tüm plan dönemlerinde yer almakta ve on kalkınma planında otuz dört defa görülmektedir. Sadece ilk ve son planlarda yeni üniversite kurulması ile ilgili herhangi bir hedef bulunmamaktadır. Tema ile ilgili en fazla hedef ise ikinci planda yer almaktadır.

Yükseköğretime olan talebin arka planında sosyal hareketlilik ve hayatta başarılı olmak için eğitim seviyesinin yükseltilmesine dair genel bir yargının olduğu “köylerde hayatta başarılı olmak için gerekli eğitim seviyesinin lise ve üniversite tahsili olduğu anlayışı uyanmıştır” ifadesiyle ikinci planda belirtilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkılarak köylü çocuklarına burs imkânı sağlanarak sosyal hareketlilik imkânlarının sağlanmasına ilişkin politikaya rağmen şehirdeki üniversite talebinin arzdan fazla olduğu belirtilmektedir (DPT, 1967). Dördüncü planda, önceki dönemde yükseköğretime olan talebin hızla artmasının oluşturduğu baskının yanı sıra yükseköğretime olan talebin, sosyal hareketliliğin sağlanabilmesi için eğitime verilen önemden kaynaklı olduğu kadar yedek subay olabilmeye imkân vermesi gibi sebeplerden dolayı olduğu da ifade edilmektedir (DPT, 1979). Yedinci planda ise ortaöğretimde etkin yönlendirmenin yapılamamasının, üniversiteye olan talebi artıran bir faktör olmasından bahsedilmek-

tedir (DPT, 1995). Yine dokuzuncu planda okullaşma oranı bakımından önemli bir ilerleme kaydedilmesine rağmen, yükseköğretime olan yoğun talebin artarak devam ettiğinden bahsedilmektedir (DPT, 2006).

Yeni yükseköğretim kurumlarının açılması için belli başlı koşulların ve altyapının sağlanması gerekliliği talebe cevap verilmesini geciktirmiştir. Yeni üniversite kurulmasında karşılaşılan zorlukların başında yeterli öğretim elemanının olmaması gelmektedir. Örneğin ikinci planda öğretim elemanı eksikliği nedeniyle yeni üniversitelerin ve yüksekokulların açılmasının sınırlandığı ifade edilmektedir (DPT, 1967). Üçüncü plan dönemine girerken dokuz devlet üniversitesi varken ve bu üniversitelerde öğretim elemanı sıkıntısından bahsedilirken bu sıkıntılar henüz giderilmeden yeni üniversitelerin açılmamasına ilişkin kanaatin aksine dönemin sonunda üniversite sayısı iki katını aşarak 19’a ulaşmıştır. Dördüncü planda o güne kadar var olan on dokuz üniversiteden son on yılda açılmış on bir üniversite “yeterli öğretim koşullarına kavuşturulmadan ve öğretim elemanları sağlanmadan yeni yükseköğretim kurumları açılmayacaktır” hedefi (DPT, 1979), 12 Eylül hükümetinin 20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 sayılı Resmî Gazetede yayınlanmış olan Kanun Hükmünde Kararname ile aynı gün içerisinde 8 farklı üniversitenin¹ kurulması neticesinde tutturulamamıştır. Darbe sonrası yönetimi devralan askeri hükümet, farklı illerde bulunan çeşitli akademiler, yüksekokullar, enstitüler, yüksek öğretmen okulları ve başka üniversitelere bağlı olan fakültelerin üniversitelere dönüştürülmesini sağlamıştır. Aynı kanunun geçici 1. maddesine göre “yükseköğretim kurumlarında bölüm, bilim ve sanat dalları yönetimi ve çeşitli kurulların teşkili için, öğretim üyesi sayısı yeterli olmaması halinde 31 Ağustos 1985 tarihine kadar öğretim görevlileri görevlendirilebilir.” ifadeleri de yer almakta ve bir yandan, bir türlü giderilemeyen öğretim üyesi yetersizliği sorununa da çare aranmaktadır. Beşinci planda ise arz yetersizliği bulunmayan alanlarda yeni yükseköğretim kurumunun açılmaması yönünde hedef söz konusudur (DPT, 1984). Farklı plan dönemlerinde açılan üniversite sayıları ►Tablo 2’de yer almaktadır.

Üniversite açılmasındaki zorluk planlarda değinilen bir konu olmasına rağmen yükseköğretime olan talebi karşılama çabasıyla ►Tablo 2’de görüldüğü gibi sürekli bir kapasite artışı çalışmaları çelişik sonuçlar doğurmaktadır. Bu doğrultuda altıncı plan döneminde vakıfların üniversite kurmalarının teşvik edilmesine ve yeni yükseköğretim kurumlarının açılmasının bir yükseköğretim master planı çerçevesinde değerlendirileceğine ilişkin hedefler yer almaktadır (DPT, 1989). Akabinde bu kalkınma döneminde ikisi vakıf üniversitesi olmak üzere

¹Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi.

açılan 27 yeni üniversitenin 23'ü aynı gün (11.07.1992) kurulmuştur. Yedinci plan döneminde ise açılan 17 üniversitenin tamamı vakıflara aittir. Bu dönemde hiçbir devlet üniversitesi açılmamıştır. Vakıf üniversiteleri sonraki plan dönemlerinde de yükselme çizgisini devam ettirmişlerdir. Örneğin sekizinci plan döneminde, sadece beş vakıf yükseköğretim kurumu açılırken, dokuzuncu plan dönemine girmeden önceki 2006 yılında 15 devlet üniversitesi ve 1 vakıf üniversitesi daha açılmıştır. Planların dışında kalan bu dönemi de sekizinci planın devamı niteliğinde değerlendirebiliriz. Bununla birlikte sekizinci planda yeni üniversitelerin kurulmasına ilişkin herhangi bir hedef söz konusu değildir. Dokuzuncu planda ise sekizinci plan döneminde açılan üniversiteler hakkında yükseköğretimdeki okullaşma oranındaki ciddi ilerlemeye rağmen artan talebi karşılayabilmek adına 15 yeni devlet üniversitesi açıldığı değerlendirilmiştir. *“Yeni kurulan üniversiteler başta olmak üzere, öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla yurtiçi ve yurtdışında öğretim üyesi yetiştirme programlarına devam edilecektir.”* ifadesi ile de bundan sonraki hedefin öğretim üyesi yetiştirmek olduğu anlaşılmaktadır (DPT, 2006). Bu maksatla 20 Mart 2010 tarihinde ÖYP yürürlüğe girmiştir ve bu program 2016 yılına kadar devam etmiştir. 2016 yılında ÖYP, sistemin üniversiteler tarafından kabul görmemesi ve kaldırılmasına yönelik talepler nedeniyle yürürlükten kaldırılmıştır.

Yükseköğretime olan yoğun talepten en son dokuzuncu planda bahsedilmektedir (DPT, 2006). Dokuzuncu plan döneminin hedeflerinde yeni üniversite açmak yer almasa da bu plan dönemini kapsayan yedi yıllık süreçte 53 vakıf ve 36 devlet yükseköğretim kurumu açılarak kalkınma planlarının en çok üniversite açılan dönemi olmuştur. Dokuzuncu planın kaleme alındığı 2006 yılında 68'i devlet üniversitesi olmak üzere toplam 94 adet yükseköğretim kurumu varken, dönemin bittiği tarih olan 2013 yılında yükseköğretim kurumu sayısı 183'e çıkmıştır. Dolayısıyla üniversite sayısının bir nebze doygunluğa ulaştığı söylenebilir. Onuncu planda ise, yeni açılan üniversitelerden bahsedilerek, yükseköğretime erişimde önemli ilerlemeler kaydedildiğini fakat nitelikli öğretim elemanı ihtiyacının sürdüğünü ve kalkınmanın sağlam temellere oturabilmesi için ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi hususunun önceliğini koruduğundan bahsedilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Bu dönemde de üniversite sayısı artmaya devam etmiştir. Günümüzde 129 devlet, 75 vakıf ve 4 vakıf MYO olmak üzere toplam 208 yükseköğretim kurumu vardır (YÖK, 2024).

Yükseköğretim kurumu çeşitleri kategorisi yükseköğretim kurumu, özel üniversiteler ve yükseköğretim kurumlarının çeşitlendirilmesi alt kodlarından oluşmaktadır. İlk

plan dönemlerinde, yükseköğretime olan yoğun talebin, kapasiteleri artırılacak olan yükseköğretim kurumları ve üniversitelere bağlı yeni kurulacak olan yükseköğretim kurumlarıyla giderilmesi hedeflenmektedir (DPT, 1967). Özel üniversitelere yönelik ilk ifade ise altıncı planda vakıfların özel üniversite kurmalarının teşvik edilmesi şeklinde yer almaktadır (DPT, 1989). Yedinci planda Anayasa'nın 130. maddesinin değiştirilerek vakıflar dışında da üniversite kurulabilmesi (DPT, 1995), dokuzuncu planda “etkin bir kalite değerlendirme ve denetim sistemi kurulması koşuluyla” özel yükseköğretim kurumlarının açılabilmesi (DPT, 2006) planlanmaktadır. Bu dönemden itibaren vakıf yükseköğretim kurumu ve özel üniversite ayrımı netleşmektedir. Çünkü altıncı planda vakıfların kurmasının teşvik edileceği hedeflenen üniversite türü özel üniversite olarak adlandırılmaktaydı. On birinci planda ise özel üniversite mevzuatı hazırlanacağından bahsedilmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Günümüzde halen halk arasında özel üniversite olarak adlandırılrsa da vakıf yükseköğretim kurumları dışında gerçek anlamda özel üniversite yoktur.

Yükseköğretim kurumlarının çeşitlendirilmesi hedefi ise onuncu plandan itibaren karşımıza çıkmakta aynı zamanda yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma ile çekim merkezi haline getirilmesi planlanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Bu doğrultuda on birinci planda yurt dışındaki üniversitelerde var olan çeşitliliğin Türkiye'ye uyarlanması hedeflenmekte, aynı sebeple kadın üniversiteleri kurulması ve özel üniversite mevzuatı hazırlanması hedefleri yer almaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı 2019).

4.7. Üniversitenin Misyonu

Üniversitenin misyonunun ne olduğuna yönelik çeşitli tartışmalar farklı değerlendirmelerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Toplumsal değişim ve dönüşüm üniversitenin misyonlarının da farklılaşmasını sağlamaktadır. Üniversiteler bilgi üretiminin çeşitli araştırmalar neticesinde gerçekleştirildiği ve üretilen bu bilginin öğrencilere aktarıldığı mekânlardır. Üniversitenin bir diğer misyonu ise üretilen bilginin topluma dönüşünün sağlanması ile gerçekleşmiş olacaktır. Üniversitelere atfedilen bir diğer misyon ise meslek kazandırmadır. İlk kurulduğu dönemde üniversiteler öğretim misyonuna haizdi (Tezcan, 2022). Ortaçağ üniversiteleri ise devlet kurumlarına eleman yetiştirme misyonuna sahipti (Charle ve Verger, 2015). Modern üniversitenin öncüsü olarak değerlendirilen Alman Humboldt modeliyle, araştırma, üniversitenin temel misyonları arasına girmiştir (Antalyalı, 2007). Öğretim, araştırma ve meslek kazandırma misyonlarına Amerikan yükseköğretim sistemi topluma hizmet kavramının eklenmesini sağlamıştır (Altbach, 2002). Günümüz üniversitesi bu dört misyonla şekillenmiştir ve bu

Tablo 2. Kalkınma Plan Dönemlerinde Açılan Yükseköğretim Kurumu Sayıları, YÖK İstatistik.

Kalkınma Planı Dönemi	Açılan Devlet Üniversitesi	Açılan Vakıf Üniversitesi	Açılan Vakıf MYO	Açılan Toplam Yükseköğretim Kurumu
Plan Öncesi Dönem	7	0	0	7
1. Kalkınma Planı (1963-1967)	1	0	0	1
2. Kalkınma Planı (1968-1972)	1	0	0	1
3. Kalkınma Planı (1973-1977) 78	10	0	0	10
4. Kalkınma Planı (1979-1983)	8	0	0	8
5. Kalkınma Planı (1985-1989)	1	1	0	2
6. Kalkınma Planı (1990-1994)	25	2	0	27
7. Kalkınma Planı (1996-2000)	0	17	0	17
8. Kalkınma Planı (2001-2005)-6	15	5	1	21
9. Kalkınma Planı (2007-2013)	36	45	8	89
10. Kalkınma Planı (2014-2018)	27	16	0	43
11. Kalkınma Planı (2019-2023)	0	4	0	4
12. Kalkınma Planı (2024-)				

doğrultuda üniversitenin misyonu temasının kategorileri öğretim, araştırma, meslek kazandırma ve topluma hizmet olarak belirlenmiştir.

Öğretim misyonu yalnızca ilk iki planda yer alırken ilk planda “Yükseköğretimde, öğretim yanında araştırma fonksiyonuna da öncelik verilmesi gerekmektedir” (DPT, 1963) ifadesinden o dönemde ağırlığın öğretime verildiğini ve araştırma faaliyetlerinin de öncelikli hale getirilmesinin istendiği anlaşılmaktadır. İkinci planda ise yapılan araştırmaların öğretim misyonuna hizmet ettiğinden bahsedilmektedir (DPT, 1967). Ayrıca öğretim, sonraki planlardan sadece üçüncü planda, sanayileşmeye dayalı bir kalkınma için yükseköğretimde yapılan öğretim biçiminde köklü bir değişikliğe gidilmesi ve iş hayatı ile eğitim arasında çok sıkı bir ilişkinin kurulmasına ilişkin gereklilik yönüyle ele alınmaktadır (DPT, 1972). Kalkınmakta ve şehirleşmekte olan bir ülkede sanayinin ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmek ve sosyal hareketlilik aracı olarak eğitimin önem kazandığı bir toplumda öğretim yapmak bir anlamda öğretime yüklenen payın yüksekliğine de işaret etmektedir.

Araştırma misyonu, üniversitenin misyonu temasında en yoğun frekansa sahip olan kategoridir. Bu kategoriye ilişkin politika ve hedefler incelendiğinde, birinci planda araştırma fonksiyonunun önemi ve araştırma sonuçlarının yayımlanması gerekliliği, araştırmayı teşvik edecek Bilimsel ve Teknik Araştırmalar Kurumunun kurulması hedeflenmektedir (DPT, 1963). Bu doğrultuda 1963 yılında TÜBİTAK kurulmuştur. İkinci planda, araştırmalar, öğretim işlevini desteklemeye yönelik temel araştırmalar olması yönüyle eleştirilmekte; sanayi, kamu ve üniversiteler arasındaki iş birliğinin geliştirilemediği ve akademisyenlerin zamanlarının küçük bir kısmını araş-

tırmaya ayırabildikleri için, araştırmaların uygulamaya aktarılamadığı belirtilmektedir. Araştırmanın önemine yapılan bu vurguyla, öğretim üyelerinin araştırmaya vakit bulamayışı sorununun giderilmesi ve araştırmaların hükümetlerce desteklenmesi ikinci planda göze çarpan hedeflerdendir. Çeşitli memleketlerde araştırma için ayrılan payın gayri safi milli hasıllarında yüzde 3’e kadar çıktığı, bu oranın Türkiye’de yüzde 0.4 civarında kaldığından bahsedilmektedir (DPT, 1967). Üçüncü planda ise, araştırma yönünden boşluk olan alanların belirlenerek üniversitelerin bu doğrultuda araştırma programları hazırlayarak DPT ve TÜBİTAK ile iş birliği içinde olmasıyla araştırma ortamının geliştirilmesi hedeflenmektedir (DPT, 1973). Üniversitelerin bilgi üretme, gerçeklerin araştırmacıları olma özellikleri, araştırma merkezleri ve üniversite iş birliğinin sağlanması hedefi beşinci planda yer almaktadır (DPT, 1984). Dokuzuncu plandan itibaren değişen ekonomik koşullar dikkate alınarak, rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonominin gereğine uygun bir şekilde araştırma potansiyelinin gelişmesine katkıda bulunulması ve bilimsel yayın dışındaki patent vb. sonuçların akademik yükseltiminde etkili olması gibi hususların planlara dahil olmaya başladığı görülmektedir (DPT, 2006). Benzer şekilde on birinci plana gelindiğinde yükseköğretim kurumları adına tescil edilmiş fikri hak sahiplerine ödeme yapılması, vakıf üniversitelerinden elde edilen öğrenci gelirlerinin bir bölümünün ar-ge faaliyetlerine aktarılması, teknoloji araştırma merkezlerinin performansları nispetinde bütçelendirilmeleri ve araştırma üniversitelerinde doktora sonrası sözleşmeli araştırmacı istihdamı meseleleri, araştırma misyonunun hukuki, ekonomik ve teknolojik yönüne yapılan vurgu göze çarpmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Özellikle son dönemlerde araştırma misyonu ile uluslararasılaşma hedefi iç içe geçmekte-

dir. Bu doğrultuda araştırma merkezlerinin teknolojik gelişmeye uygun faaliyetler gösterebilmeleri için yurt dışında üst seviye bilimsel ve teknolojik çalışmalar yürüten nitelikli araştırmacıların ve öncü Türk bilim insanlarının Türkiye'ye getirilerek, laboratuvar altyapısı ve araştırma fonu sunularak, araştırmacı yetiştirmelelerinin destekleneceğinden bahsedilmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). On ikinci planda da üniversitelere kurumsal bulut hizmeti sağlanması, yapay zekâ, robotik ve artırılmış gerçeklik gibi bilgi iletişim teknolojisi araçlarının araştırma ve eğitim amaçlı kullanımının desteklenmesi, araştırma altyapılarında teknik personel görevlendirilmesi ve doktora sonrası araştırmalar için burs çeşitliliğinin artırılmasının sağlanması hedeflenmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Meslek kazandırma misyonuyla ilişkili olarak ilk planda öğretmen açıklarının üniversite mezunlarıyla kapatılmasından bahsedilmektedir (DPT, 1963). İkinci planda yükseköğretimin tamamıyla insan gücü ihtiyaçlarını gidermek amacıyla geliştirildiği belirtilmektedir (DPT, 1967). Üçüncü planda ise, eğitim görülen alan ve istihdam edilen alanların birbiri ile uyumlu olması ve üniversitenin fonksiyonu konusundaki belirsizlik nedenleriyle, uygulayıcı eleman yetiştirme yerine “akademik eğitim yapma yönünde gereksiz bir eğilim”in varlığından ve “kullanımı olmayan akademik nitelikte eleman” yetiştirildiğinden, bu tip eleman yetiştirmenin de beyin göçüne sebep oluşundan yakınılmaktadır (DPT, 1973). Kalkınmanın temel aracı olarak yüksek nitelikli insan gücü yetiştirme görevinin üniversitenin misyonları arasında değerlendirilerek hedef oluşturulması altıncı planda yerini almaktadır (DPT, 1989). On birinci plana gelindiğinde eğitim-istihdam bağlantısının güçlendirilmesinin altı çizilmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı 2019). Üniversite öğrencilerinin ve mezunlarının mesleki yetkinliklerinin artırılması, üniversitelerde kariyer merkezlerinin güçlendirilmesi on ikinci planın yükseköğretimin meslek kazandırma misyonunu vurgulamaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Topluma hizmet misyonu kategorisi ile ilgili olarak birinci planda araştırma sonuçlarının ulusal kültüre mal edilmesinin yayımlar aracılığıyla sağlanması gerekliliğinden bahsedilirken (DPT, 1963) topluma hizmet misyonuna atıf söz konusu olsa da bu misyon doğrudan ilk olarak beşinci planda yer almaktadır. Beşinci planda üniversitelerin, “toplum değerlerinin koruyucusu, milli birliğin teminatı, gençliğin yönlendiricisi ve toplumun gerektirdiği liderliğin sağlayıcısı olma niteliklerini korumalarına yönelik tedbirlerin alınmasına” devam edileceği belirtilerek yaygın ve sürekli eğitim ile üniversitelerin toplum kalkınmasının merkezinde olacağı ifade edilmektedir (DPT, 1984). İlk defa bir planda üniver-

sitelerin salt örgün yükseköğretimin merkezi olmadığı, aynı zamanda yaygın eğitim yolu ile toplumun kalkınmasının merkezi olduğu belirtilerek topluma karşı misyonu vurgulanmıştır. Beşinci planla birlikte üniversitelere yüklenen misyon çeşitlenmekte ve akademinin toplum kalkınmasında önemli bir yeri olduğuna işaret edilmektedir (DPT, 1984). Yükseköğretim kontenjanlarının belirlenmesinde sadece işgücü ihtiyaçlarının değil toplumsal taleplerin de dikkate alınacağı altıncı planda konu edilmektedir (DPT, 1989). Toplumun tüm üyelerinin boş zamanlarını değerlendirmesine yardımcı olacak işgücünün yetişmesinin üniversiteler aracılığıyla sağlanması ve toplumsal kalkınmanın gerektirdiği taleplerin üniversitenin misyonu arasında olduğu yedinci planda belirtilmektedir (DPT, 1995). Onuncu planda küresel rekabetçi üniversitelerin ürettiği bilgiyi topluma hizmete dönüştüren ve toplumun ihtiyaçlarına duyarlı olmasının altı çizilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Yedinci planda başlayan daha kapsamlı topluma hizmet misyonunun son iki planda sivil topluma yönelik artan vurguyla birlikte genişlediği görülmektedir.

4.8. Eğitim Sisteminde Dönüşüm

Eğitim sisteminde gerçekleştirilecek değişimlerin kalkınmaya destek olacağı düşüncesi farklı plan dönemlerinde sistemi dönüştürecek farklı hedefleri karşımıza çıkarmaktadır. Eğitim sisteminde dönüşüm temasının kategorileri müfredat, standardizasyon, eğitim ilkeleri, bilgi-iletişim teknolojileri, yabancı dil ve mesleki doktora olarak belirlenmiştir.

Müfredat kategorisi ile ilgili olarak birinci planda tıp ve sağlık okullarının müfredatının belirlenmesinde MEB ile iş birliği, öğretimin içeriği ve yöntemlerini öğretim amaçlarına ve çalışma alanlarının beklentilerine göre dizayn etmek (DPT, 1963), üçüncü planda teknolojik gelişmelere uyum sağlamak üzere öğretim biçiminde köklü bir değişime gidilmesi, iş hayatı ile sıkı ilişki kurulması, eğitim sisteminde araştırma odaklı ve bilimsel yenilikleri dahil eden programlar düzenlenmesi (DPT, 1973), dördüncü planda çağdaş özerklik anlayışı çerçevesinde geliştirilecek yükseköğretimin bütünlük ilkesi içinde ele alınarak düzenlenmesi, bölüm sisteminin oluşturulması, Türkçe, yabancı dil ve temel bilimlerden gerekli konuların zorunlu ders olması (DPT, 1979), beşinci planda uygulamalı derslerin sahada yapılması (DPT, 1984), altıncı planda müfredatın bilimsel araştırmalara uygun olarak güncel bir biçimde hazırlanması (DPT, 1989), yedinci planda müfredatın uluslararası eğitim sistemine ve standartlarına uygun hale getirilerek bilişim esasını gözetmesi (DPT, 1995) ve on birinci planda meslek yüksek okullarının öncelikli sektörün ihtiyaçlarına göre uzmanlaşması (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) hedeflenmektedir.

Eğitim ilkeleri kategorisinde, dördüncü planda eğitim programlarının içeriğinin laik, özgürlükçü, demokratik rejime dayandırılarak çağdaş özerklik anlayışı çerçevesinde, bütünlük içinde ele alınması hedeflenmektedir (DPT, 1979). Yedinci planda demokratik, laik ve sosyal hukuk devletine karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde olan özgür ve özgüvenli, dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık bilgi çağı insanını yetiştirmek (DPT, 1995), sekizinci planda Atatürk ilke ve inkılaplarına ve demokratik değerlere bağlı, problem çözme yeteneği gelişmiş, milli kültürü özümsemiş, beceri seviyesi yüksek bilgi çağı insanını yetiştirmek (DPT, 2000) hedefleri yer almaktadır.

Standardizasyon kategorisinde, dokuzuncu planda teknik personelin nitelikleriyle ilgili standartların geliştirilmesi ve sertifika programlarıyla seviye farklılıklarının ortadan kaldırılması, eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulması ve performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilmesi (DPT, 2006), onuncu planda yükseköğretimde kalite güvence sistemi oluşturulması, eğitim ve öğretim kurumlarının akreditasyonuna başlanması (Kalkınma Bakanlığı, 2013), on ikinci planda yükseköğretim sisteminde kalite güvence sisteminin güçlendirilmesi, kurumsal ve program akreditasyonunun geliştirilmesi, kalite güvencesi, stratejik planlama, performans ve veri yönetimi sistemlerinin entegrasyonunun sağlanması (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023) hedefleri yer almaktadır.

Bilgi-iletişim teknolojileri, yabancı dil ve mesleki doktora kategorilerinin yükseköğretim kurumlarının uluslararası standartlara ulaşabilmesi için oluşturulan hedeflerden meydana geldiği söylenebilir. Yedinci plan döneminden itibaren eğitim sisteminde bilgi toplumuna ulaşmaya ilişkin hedefler planlarda yer almaya başlamıştır. Bilgi toplumuna ulaşma hedefi, yabancı dil eğitiminin etkinleştirilmesini ve bilişim esasını gözetken müfredat düzenlemelerinin yapılmasını ve üniversitelerin bilgi ve iletişim teknoloji altyapılarının güçlendirilmesini ve kullanılmasını salık vermektedir (DPT, 1995). Onuncu plan döneminden itibaren eğitim sisteminde teknoloji kullanımının yanında teknoloji üretimine önem verilmesi ve eğitim sisteminin çıktı odaklı bir yapıya evrilmesi yönünde hedefler görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). On ikinci plan döneminden itibaren ise sadece yabancı dilin etkin öğretimi değil yabancı dilde eğitim veren programların niteliğinin artırılması ve mesleki doktora programlarının oluşturulması hedeflenmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Eğitim sistemindeki dönüşüm her ne kadar farklı plan dönemlerinde farklı hedeflerle şekillenmiş olsa da küresel rekabetçi standartlara uygun bir eğitim sistemi oluşturma çabasının olduğu görülmektedir.

4.9. Yükseköğretim Yönetimi

Yükseköğretim yönetimi teması içinde merkezileşme, özerklik ve demokratikleşme kategorileri yer almaktadır. Merkezileşme kategorisi YÖK'ün kurulmasına kadar olan süreçte yer alan kalkınma planlarında, üniversiteler arası iş birliği ve ilgili çalışmaları yapacak bir üniversiteler arası kuruluş ihtiyacı (DPT, 1967), tüm yükseköğretimin planlanması için görevli yürütme birimi olmamasından kaynaklanan sorunlar, nitelik yükseltmek, uzun dönemde gerekli kapasiteyi oluşturacak, yüksek öğretim sorunlarını ele alacak merkezi örgütlenmeye gidilmesi zorunluluğu, akademi, MEB ve DPT uzmanlarının oluşturacağı birim aracılığıyla kısmi merkezileşme, sistemsiz biçimde oluşan yükseköğretim kurumlarının ekonomik ve sosyal sorunlara sebep olması (DPT, 1973), yükseköğretim kurumları ve programlarında standardizasyon ihtiyacı ve bunun sağlanması için bir örgüt oluşturulması, özerk kuruluşların eleştirme, denetleme ve nitelik açısından kalkınmayı sağlamaya yardımcı olmadığı (DPT, 1979) biçimlerinde yer almaktadır. YÖK'ün kuruluşunun ardından kaleme alınan iki kalkınma planında merkezileşme ya da özerklikle ilgili herhangi bir hedef ya da politika bulunmazken sonraki planlarda eski merkezileşme ihtiyacının yerini özerkleşmeye yapılan vurgu almaktadır.

Kalkınma Planlarında değişimi gösteren önemli ayrımlardan birisinin YÖK kurulmadan önceki planlar ile sonraki planlar arasındaki hedef farklılaşması olduğu görülmektedir. Dördüncü plan yükseköğretim kurumları ve kademeleri arasında standartların, birliğin ve eşdeğerliğin olmadığından ve bu durumun genişleyen yükseköğretimin karmaşıklaşmasına sebep olduğundan bahsetmektedir (DPT, 1979). YÖK darbe döneminin ürünü olarak kurulduğu günden beri akademik camiada çeşitli tartışmalara sebep olmuştur. Fakat hiçbir planda adı anılmadığı gibi yedinci plan dönemine kadar da şikâyet edilen unsurlar olan merkeziyetçilik, özerklik, ağır bürokratik yapı, fakülte ve üniversite kurullarının yetkilerinin artırılması gibi konularda herhangi bir planlamaya gidilmemiştir. Yedinci planda, *“Yükseköğretim bürokratik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılacak ve sistemde rekabeti geliştirici düzenlemeler yapılacaktır; üniversitelere bilimsel özerklik kazandırılacaktır. Eğitim öğretim sistem ve programları uluslararası eğitim sistem ve standartlarına uygun hale getirilecek, bilimsel içerikli yayınların üniversitelerin kütüphanelerine kazandırılmasına önem verilecektir. Üniversite ve fakülte yönetimlerinin yetkilerinin artırılması, öğretim üyesi, araştırma görevlileri ve öğrencilerin yönetime katılmalarının sağlanması için düzenlemeler yapılacaktır.”* ifadesi yer almaktadır (DPT, 1995). Günümüze kadar gelen sonraki dönem planlarında da hedeflerin gerçekleştirilmediğinden (DPT, 2000), merkeziyetçi yapı ve kalite problemlerinin yükseköğretimin rekabet edebilirliğini

ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini olumsuz yönde etkilemeye devam ettiğinden bahsedilmektedir (DPT, 2006). Sekizinci planda Yükseköğretim Kurulu'nun uzun dönemli planlama ve koordinasyon işlevini üstlenecek bir yapıya dönüştürülmesi hedeflenmektedir (DPT, 2000). Aynı hedef üzerine farklı hedeflerin de eklenmesiyle birlikte dokuzuncu planda “Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Yükseköğretim kurumlarının, şeffaflık, hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda idari ve mali özerkliğe sahip olmaları ve yerel özelliklere uygun şekilde uzmanlaşmaları sağlanarak, sistemin rekabetçi bir yapıya kavuşması desteklenecektir” ifadeleri yer almaktadır (DPT, 2006). Onuncu planda ise yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısının rekabet edebilirliği, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini ve üretkenliğini olumsuz etkilediğinden bahsedilerek akademik, idari ve mali açıdan özerk üniversite modeliyle küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim hedeflenmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). 1992’de kabul edilen kanun ile rektörlerin atama ile değil seçimle belirlenmesi bu dönüşümün sebebi olarak görülmektedir. Bu tarihten sonra YÖK reformu kalkınma planlarında olduğu kadar hükümet programlarında da sürekli yer almıştır (Çelik & Gür, 2014).

Yükseköğretim yönetimi teması altındaki bir diğer kategori olan demokratikleşme kategorisinde ise dördüncü planda gençlerin üniversite yönetimine etkin biçimde katılmalarının sağlanması (DPT, 1979), yedinci planda üniversite ve fakülte yönetimlerinin yetkilerinin artırılması, öğretim üyesi, araştırma görevlileri ve öğrencilerin yönetime katılımlarının sağlanması (DPT, 1995), dokuzuncu planda yükseköğretim kurumlarının şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda olmaları (DPT, 2006) hedefleri yer almaktadır. Her ne kadar yedinci plan öncesinde yükseköğretimde demokratikleşmeye ilişkin hedefler olduğu görülsede yedinci planda yeni bir stratejik yaklaşımın etkili olduğu ve buna göre kalkınma hedefleriyle birlikte demokratikleşme sürecine yön veren temel belge olacağı ifade edilmektedir (DPT, 1995). On ikinci plana gelindiğinde söylem değişmekte ve yönetim kavramı kullanılmaya başlanmaktadır. On ikinci kalkınma planında, yerelde mütevellî heyet ve istişari mahiyette mekanizmalar oluşturularak akademik yapıda büyük bir değişim hedeflendiği görülmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Vakıf yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari yapılanmalarının denetlenmesi ise on birinci kalkınma planında ilk defa konu edilmiştir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

4.10. Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme, öğrenmenin tüm yaşam dönemlerini kapsadığı ve sadece bireysel değil toplumsal, eko-

nomik kalkınmaya katkı sağladığı bir felsefi arka plana sahiptir. 1979’da UNESCO’nun politikası içine dahil olduktan sonra tüm dünyada önem kazanmaya başlamıştır. Kalkınma planlarında hayat boyu öğrenmeyi temel alan farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenme teması birbiri ile iç içe geçmiş şekilde yaygın eğitim, açık öğretim ve uzaktan eğitim kategorilerini içine almaktadır. Yedinci plana kadar yaygın eğitim kavramı kullanılmış olup yedinci, sekizinci ve dokuzuncu planlarda hem yaygın eğitim kavramı hem de uluslararasılaşma etkilerinin arttığına da işaret olabilecek İngilizce literatürdeki lifelong learning kavramının Türkçe’ye çevirilmiş hali olan yaşam boyu öğrenme kavramı kullanılmıştır. Onuncu plandan itibaren ise aynı kavramın yer yer yaşam boyu öğrenme olarak kullanılmasıyla birlikte ağırlıklı olarak hayat boyu öğrenme kavramının kullanıldığı görülmektedir.

Hayat boyu öğrenme teması altında ilk dönem kalkınma planlarında esnek ve ihtiyaçlara göre erişilebilir mektupla eğitim, açıköğretim ve YAYKUR sistemlerine duyulan ihtiyaç yer almaktadır. İşgücüne teknolojinin gerektirdiği nitelikleri kazandırmak için yaygın eğitimden faydalanılması gerektiğinden bahsedilmektedir (DPT, 1972). Bununla birlikte, dördüncü plan dönemine gelindiğinde yükseköğretime olan talebin baskısını azaltmak için planlaması ve hazırlıkları yapılmadan başlanan açık öğretim ve YAYKUR’un ciddi boyutlarda problemlere sebep olduğundan ve yaygın eğitimin kaynak israfına sebep olduğundan bahsedilmektedir. Aynı zamanda örgün eğitim dışında kalan geniş yığınların eğitim eksikliklerini gidermek ve değişen toplumsal koşullara adapte etmek, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak için kapsamlı bir yaygın eğitim sisteminin düzenlenmesine ihtiyaç olduğundan da bahsedilmektedir (DPT, 1979). Beşinci planda üniversitelerin sadece örgün değil yaygın ve sürekli eğitim programlarıyla toplum kalkınması açısından merkezi konuma getirilmeleri hedeflenmektedir (DPT, 1984). Yaygın eğitimin meslek kazandırmaya ilişkin yönü ilk defa altıncı planda açıkça ifade edilmektedir. Aynı planda yaygın ve meslek kazandırıcı eğitimin görsel-işitsel araçlarla geniş kitlelere ulaştırılması (DPT, 1989) hedefinin hemen ardından 1990 yılında TRT 4’ün kurularak ilk uzaktan eğitim sistemi uygulamaya geçirilmiştir. Yaygın eğitimin meslek kazandırmaya ilişkin hedeflerinde amaçlanan düzeye ulaşamadığı ve bu durumun önemini koruduğundan yedinci ve sekizinci planda bahsedilmektedir (DPT, 1995; DPT, 2000).

Yedinci plan, toplumun her kesiminde boş zamanların değerlendirilmesine yardımcı olacak insan gücü yetiştirmek adına üniversitelerde rekreasyon ana bilim dalının tesis edilmesini hedeflemektedir (DPT, 1995). Refah dü-

zeyinin arttığı 90'ların ikinci yarısında bu hedefin varlığı, artık toplumda bu hizmeti alacak potansiyelin de varlığını göstermektedir. Bu hizmetin devamı niteliğinde sayılabilecek hayat boyu öğrenme anlayışının dünya çapında yaygınlaşmasının neticesinde küreselleşmenin de etkisi ile üniversitenin toplumu kalkındırma misyonunun içerisinde hayat boyu öğrenme felsefesi de yerini almıştır. Öğrenmenin tüm hayata yayılan ve belirli bir dönemi olmadığına işaret eden anlayış enformasyon çağı da denen sürecin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Küreselleşmenin etkisi ile Amerika'da ortaya çıktığı dönemden kısa bir süre sonra ülkemizde de kalkınma planlarında yerini almış olsa bile uygulamaya geçmesi biraz vakit almıştır.

Sekizinci planda hayat boyu öğrenme yaklaşımının bütün eğitim sistemini kapsayacak bir şekilde etkin rehberlik hizmetini, yatay ve dikey geçiş fırsat veren, yetki devrini esas alan, fırsat eşitliğini gözetken, üretime dönük eğitime ağırlık verecek şekilde düzenleneceği belirtilmektedir (DPT, 2000). Dokuzuncu ve onuncu planlarda da *“hayat boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme, açık öğretim, beceri kazandırma, meslek edindirme faaliyetlerinin artırılacağı”* (DPT, 2006) ve *“bireylerin öğrenme fırsatları çeşitlendirilerek hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesinin sağlanması”* (Kalkınma Bakanlığı, 2013) hedefleri yer almaktadır. Bu amaçla beceri kazandırma ve meslek edindirme eğitimleri sadece yüz yüze olacak şekilde değil çevrimiçi olarak da sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu hedeflerden sonra hayat boyu öğrenme anlayışı neticesinde üniversiteler açık öğretim, uzaktan eğitim programları ile birlikte çeşitli sertifika programlarının uygulayıcıları arasında önemli bir yere sahip olmuştur. Öte yandan bu durum üniversitelerin ticarileşmesi eleştirilerine de sebep olmaktadır.

Küreselleşmenin oluşturduğu yeni toplum biçimi olan bilgi toplumu milenyum sonrası hedeflenen toplum biçimidir. 2000 sonrası düzenlenen kalkınma planlarında bilgi toplumu için ihtiyaç duyulan beşerî sermayenin yetiştirilmesi amacıyla yabancı dil öğretimi ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitim imkanlarının artırılması ve dijital içerik geliştirme çalışmalarının yapılmasıyla birlikte verilen eğitimlerin standardizasyonu için akreditasyon sistemine geçilmesi on ikinci planda hedeflenmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). İlk defa onuncu planda finansal okuryazarlık temel becerisinin hayat boyu öğrenme kapsamında kazandırılması hedefi sonraki tüm plan dönemlerinde de tekrar edilmiştir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kalkınma planları dönemin ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi için çeşitli düzeylerde iyileştirmeler ve yenilikler yapılması gerekmektedir. Yükseköğretime ilişkin kalkınma planlarının hedefleri de ülkede topyekûn kalkınmanın sağlanabilmesi için sosyal, bireysel ve kurumsal birtakım iyileştirmelere odaklanmaktadır. Yükseköğretim misyonları itibarıyla düşünüldüğü takdirde “öğretim”le bireysel, “araştırma” ile teknolojik/bilimsel ve dolayısıyla ekonomik, “meslek kazandırma” ve “topluma hizmet” ile toplumsal yararlar sağlayarak kalkınmaya katkı sağlamaktadır. Yükseköğretim kanun, mevzuat ve yönetmelikleri büyük ölçüde kalkınma planları ışığında kurgulanmaktadır.

Kalkınma planlarında eğitim toplumsal gelişmenin temel unsurları arasında olup, yükseköğretimle ilişkili hedefler de kalkınmanın sağlanabilmesi için eğitim sistemini iyileştirme ve fırsat eşitliğinin sağlanarak okullaşma oranının yükseltilmesine odaklanmaktadır. Okullaşma oranının yükseltilmesi yükseköğretime devam eden öğrenci sayısının artırılması için kurumların sayısının ve kapasitesinin artırılmasını gerektirdiği için onuncu plana kadar okullaşmanın yükseltilmesi ve üniversite sayısının artırılması ihtiyacı hedeflenmiştir. Yeni devlet ve vakıf üniversitelerinin kurulması, açık ve uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla günümüzdeki üniversite sayısının %80'inden fazlasına ulaşılan 2013 sonrası dönemde okullaşmanın hedef olmaktan çıktığı görülmektedir. Akabinde, nicelikten ziyade nitelik konu edilmeye başlanmıştır. Kurulan üniversiteler bölgedeki aktörlere kazanımlar sağlamakta, yükseköğretime erişimi artırmakta, yükseköğretimin kitleselleşme aracı olmakta, kuruldukları bölgenin kalkınmasında itici güç olmakta, bölgenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısını değiştirmektedir (Altınsoy, 2011). Yeni üniversite kurma kararlarının alınmasındaki motivasyonları anlamak üniversite sayısının artması ve çeşitliliğini sağlama çabalarını anlamak açısından önemlidir. Yeni kurulacak üniversitelerin niteliğini artırmaya ilişkin plan ve programlar ile arzın niceliksel düzeyde kalması engellenerek bölgesel ve ulusal kalkınmaya katkısı sağlanacaktır.

Üniversitelerin kalkınmadaki etkisinin artması kurumsal olarak yükseköğretim kurumlarının temel unsurlarından olan akademisyenlerin istihdamı meselesiyle yakından ilintilidir. Akademisyen olmadan üniversitenin sürdürülebilirliği mümkün olamayacağından özellikle ilk dönem planlarında akademisyenliğin cazibesinin artırılmasına yönelik hedefler planlarda yer almıştır. 2014 yılına kadar da akademisyen istihdamı planların hedefleri arasında hep olmuştur. Üniversite sayısının öğretim elemanı eksikliğine rağmen talebi karşılayabil-

mek adına plansız bir şekilde arttığı genel kabul gören bir gerçekliktir. Kervanın yolda düzülmesi olarak da belirtilenebilecek bu durum sonraki dönemlerde de benzer şekilde gelişmiştir. Hatta Amerika üniversitelerinin de kaotik şeklinde tabir edilen plansız büyüdüğü bilinmektedir (Gür, 2016). Üniversite sayısının sürekli artması, nitelik sorunu, ticarileşme sorunu ve başından beri var olan öğretim üyesi yetersizliği sorunu gibi önemli sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu konular planlarda daima eleştiri konusu olmuş ve her dönem benzer iyileştirme hedefleri sıralanmıştır. Ancak YÖK, merkezi yapı ve özerkleşme eleştirileri gibi hususlar başta olmak üzere, planlarda yer alan, düzeltilmesi öngörülen pek çok hususta başarı sağlanabildiğini söylemek de zordur. Aynı hedeflerin sonraki plan dönemlerinde tekrar edilmesi planların uygulamaya koyulmasındaki başarı düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir. Akademisyen istihdamında liyakatin öncelenmediği yönündeki eleştiriler (Oyman Bozkurt, 2021) dikkate alınarak nitelikli nicelik artışına önem verilmesi gerekmektedir. Akademik personelin niteliğinin yükseltilmesi adına atılan adımlardan akademik teşvik sistemi çeşitli eleştirilere konu olmaktadır. Niceliğin artması ile niteliğin düşmesi ve puan alabilmek için niteliğin göz ardı edildiği yöntemler akademinin niteliğinin yükselmesinden önce performans odaklı olmasına sebep olmaktadır (Turan, Dil & Sağır, 2019).

Üniversite arzının genişlemesiyle birlikte misyonlarının bölgesel kalkınmaya odaklanması topyekûn kalkınmaya katkı sağlayacaktır. Misyonların yerelleşmesine ilişkin önerilerde bulunan Yıldız (2016), eğitim öğretim misyonunun yerelleşmesinin öğrencilerin yerel halk ve sivil toplum kuruluşları ile girecekleri etkileşimin bölgede sosyal ve sanatsal faaliyetlerin artmasını sağlayacağı ve ders müfredatlarının yerel kalkınma dinamiklerine ve sektörlere eleman sağlayacak özellikte tasarlanması gerektiğinden bahsetmektedir. Yapılacak araştırma ve yayınların bölge sorunlarını tespit etmeye ve çözüm yolları üretmeye odaklanması da araştırma misyonunun yerel kalkınmaya tesirini artıracaktır. Topluma hizmet misyonu tüm misyonlar içinde yerelle en çok ilişkide olan misyon olarak karşımıza çıkmaktadır. Mezunlara, yerel halka ve işletmelere yönelik hazırlanan çeşitli kurs, eğitim, sosyal-kültürel etkinlikler ve sertifika programları bölgesel kalkınma açısından önem arz etmektedir.

Topyekûn kalkınmanın gerçekleşebilmesi için eğitim kurumlarının temel ihtiyaçlara uygun olarak dönüştürülmesine ya da desteklenmesine yönelik hedefler planlar dahilinde yer almaktadır. Dönemin ihtiyaçlarına uygun olarak hedeflerin farklılaşması şaşırtıcı olmamakla birlikte bu farklılaşmayı ortaya koymak dönemleri anlayabilmek açısından önem arz etmektedir. Örneğin

Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim etkili bir öğrenme aracı olmuştur (Karaboğa ve Güloğlu, 2022).

Kalkınmanın gerçekleşebilmesi için oluşturulan hedefler çeşitli iş birliklerine de ihtiyaç duymaktadır. Kalkınma hedefinin arka planında var olan temele bağlı olarak iş birlikleri çeşitlenmektedir. Bununla birlikte sanayileşmeye dayalı kalkınma bütün plan dönemlerinin başat unsurudur. Üniversite-sanayi iş birliği ülkenin gelişimi açısından çok kıymetlidir. Bilginin üretildiği yer olan üniversite ve üretimin gerçekleştiği yer olan sanayi iş birliği yapmadığı takdirde teknolojinin doğması mümkün değildir (Cengiz, 2014). Teknoloji kalkınmanın sağlıklı ve sürdürülebilir olması için hayati bir öneme sahiptir (İpek, 2023). Teknoloji üretiminde sadece üniversite-sanayi iş birliği değil üniversite-kamu arasında kurulacak olan iş birlikleri de ağırlıklı olarak sanayinin gelişimine katkı sağlamak üzerine kuruludur.

Sanayi ile üniversiteler arasında geliştirilecek olan iş birliklerinin yanında üniversiteler ile kamu arasında iktisadi ve sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalar, personel eğitimleri, laboratuvarların ortaöğretim öğrencilerinin kullanımına açılması gibi konularda çeşitli iş birlikleri hedeflenmektedir. Üniversiteler arasında yapılan iş birlikleri 2023 sonrasında daha çok coğrafi yakınlığın olduğu çoklu aktörler ağı olarak karşımıza çıkmaktadır ve eğitim-öğretim, altyapı ve donanım, rekabet düzeyini artırmak amaçlarına haizdir (Toprak, 2021). 2020 sonrasında bu tarihe dek hiç kullanılmamış olan yönetim kavramı öne çıkmış ve üniversitelerin yönetişimini güçlendirmek amacıyla yerel yönetim ve STK'larla iş birlikleri gündeme gelmiştir.

Kalkınma planlarının yükseköğretimle ilişkili hedeflerinin incelenmesi neticesinde oluşturulan hedeflerin niteleden nitele evrildiği görülse de niceliğin hedeflendiği planlarda niteliğe ilişkin değerlendirmeler de mevcuttur. Fakat bu planlarda çoğunlukla niteliğin düşük olduğu ortaya koyularak sebeplerine odaklanılmıştır. Bununla birlikte, 2019 sonrasındaki kalkınma planlarında, yükseköğretimin niteliğini artırmak adına yapılması gerekenler ele alınmaktadır.

Amerikan üniversite modelinin temel unsurlarından çeşitlilik ve uluslararasılık, 2014 sonrası planları arasında yer alırken, çeşitliliğin yeterince sağlanamaması merkeziyetçi sistemle ilişkilendirilmektedir. Uluslararasılık hem öğrenci hem de öğretim üyesi çekimi olarak hedeflenmektedir. Bu da ülkede üniversitenin kitleselleşme evresinden evrenselleşme evresine olan dönüşümünü göstermektedir. Bologna süreci ile başlayan uluslararasılaşma süreci yurtdışında yaşayan, öğrenim gören nitelikli yerli insan gücü başta olmak üzere yabancılar için de üniversiteler arası iş birliği yolu ile Türkiye'nin çekim merkezi

olması hedeflenmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma hedeflerini standartlara ulaşmaya ilişkin ve dünya çapında kabul görmeye ilişkin hedefler olarak ikiye ayırmak mümkündür. 1990'lardan 2014'e kadar uluslararasılaşma standartlara uymaya yöneliktir. 2014 yılından itibaren ise dünya çapında kabul görmeye yönelik hedefler yani Türk yükseköğretiminin hem akademisyenler hem de öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi, üniversitelerin dünya akademik sıralama ölçütlerinde üst sıralarda yer alması, uluslararası rekabet, yurt dışındaki üniversitelerle ortak doktora programları oluşturulması gibi hedefler yer almaktadır. Özellikle son iki plan döneminde yani 2019 sonrasında uluslararasılaşmaya ilişkin hedeflerin daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca bu tarihten sonra sadece küreselleşmeye ilişkin değil yerelleşmeye ilişkin hedef ve politikalar da yer almaktadır. Yerli ve milli olana verilen önemle birlikte kalkınma hedeflerinde kültüre, milli teknolojiye ve milli yazılımlara verilen önem göze çarpmaktadır.

Hayat boyu öğrenme yöntemleri dönemin imkân ve şartlarına göre güncellenerek mektupla öğretimden uzaktan eğitime evrilmiştir. Yöntem dışında içerik de dönemin şartları ile uyumlaştırılarak meslek edindirmeden, iş hayatının talep ettiği becerilerin kazandırılmasına, yabancı dil öğretimine ve sadece iş hayatında değil sosyal hayatta da etkin bir şekilde kullanılmasının sağlanması yönünde bir değişim olduğu görülmektedir. Kalkınma planlarında hayat boyu öğrenmeye ilişkin hedeflerin daha belirgin ve anlaşılır olması gerektiği yönünde değerlendirmeler söz konusudur (Şahin, 2023). Kalkınmanın gerçekleşebilmesi bireylerin hayat boyu öğrenme becerileriyle ve yetenekleriyle doğru orantılıdır (Erten & Kazu, 2016). Hayat boyu öğrenme kavramının değişen yüzü de kalkınma planlarında yükseköğretim hedeflerindeki değişimi ortaya koymaktadır. Dijitalleşme günümüzün temel eğilimlerinden biridir (Güloğlu, 2021). Meslek kazandırma ve fırsat eşitliği bağlamında yer alan hayat boyu öğrenmeden, toplumsal dönüşüme katkı sağlayacak olan uluslararasılaşmayı merkezine alan yabancı dil eğitimi, bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılmasıyla finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılması gibi konuları içeren bir hayat boyu öğrenme anlayışına geçiş söz konusudur.

Sonuç olarak kalkınma planlarında üniversitenin misyonuna dair, sanayileşmeden, toplumu dönüştürmeye, hayat boyu öğrenmeye, uluslararasılaşmaya ve bilgi çağını yakalamaya doğru bir geçiş olduğu gözlemlenmektedir.

Bu bağlamda, kalkınma planlarında hedef ve politikaların uygulanabilirliğini artırmak için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Kalkınma planlarında yükseköğretime ilişkin hedef ve politikaların her plan döneminde net bir şekilde belirlenmesi önemlidir. Hedeflerin sürdürülebilir olabilmesi için kalkınma planları ile eğitim stratejileri arasındaki ilişki açık bir biçimde tanımlanmalıdır.
- Üniversite sayısının artırılması yeterli olmayıp, yükseköğretimde akademisyen ve öğretim elemanı niteliklerinin artırılmasına yönelik somut adımlar atılmalıdır. Üniversitelerin eğitim ve araştırma alt-yapılarının güçlendirilmesi, akademisyenlerin daha verimli çalışabilmesi için teşvikler artırılmalıdır.
- Yükseköğretimde uluslararasılaşma yönünde yapılan çalışmalara ilişkin teşvik ve destekler artırılmalıdır. Yurtdışındaki üniversitelerle daha fazla iş birliği yapılmalı, öğrenci ve öğretim elemanı değişim programları artırılmalıdır. Uluslararası akademisyenleri ve öğrencileri çekebilmek için eğitimdeki standartlar yükseltilmeli ve uluslararası akreditasyonlar alınmalıdır.
- Kalkınma planlarında belirlenen hedeflerin ne derecede uygulandığını inceleyen çalışmalar yapılabilir. Ayrıca planların kapsamlı bir izleme ve değerlendirme sürecine tabi tutularak hedeflerin başarı düzeyleri takip edilmelidir.

Araştırma Etiği / Research Ethics

Bu araştırma insan araştırmalarının doğrudan gerçekleştirilmediği ve dokümanlara dayalı bir araştırmadır. Etik Kurul İzni gereksinimi doğmamıştır.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Ayşe Mahinur Tezcan  <https://orcid.org/0000-0002-9202-5648>

Kaynakça

- Akça, Y., Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3 (Special Issue), 394-403.
- Altbach, P. G. (2002). Introduction to the transaction edition. J. Ben-David (Ed.), *Centers of learning: Britain, France, Germany, United States*. New Brunswick-London: Transaction Publishers.
- Altınsoy, S. (2011). Yeni devlet üniversitelerinin gelişimi: Sorunlar ve politika önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 98-104.
- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma planlarından eğitime bakış: Kamusal mallar teorisi perspektifinden. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*, 7(1), 94-105.
- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *SDÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (6), 25-40.
- Aslan, O., & Yılmaz, M. (2021). Türkiye cumhuriyeti kalkınma planları kapsamında eğitim yapılarının analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 114-132.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Buyruk, H. (2016). Ekonomik kalkınma hedefinden bin yıl kalkınma hedeflerine: Eğitim-kalkınma ilişkisine dair bir çözümleme. *Mülkiye Dergisi*, 40 (1), 111-142.
- Charle, C., & Verger, J. (2015). *Üniversitelerin tarihi*. (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Cengiz, E. (2014). Üniversite-sanayi işbirliği üzerine değerlendirmeler. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(1), 1-8.
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma yaklaşımının seçimi. *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (M. Bütün, Çev.). (s. 3-23). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, T. (1993). *Planlı dönemde yükseköğretim politikaları ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, O., & Çetiner, S. (2019). Türkiye ekonomisi'nde kalkınma planları ve kalkınma planlarındaki söylem değişiklikleri. *International Journal of Economics, Politics Humanities & Social Sciences*, 2 (3), 121-131.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014a). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özelliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 18-27.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014b). Neden yükseköğretim reformu gerekli? *Yeni Türkiye*, 58, 719-724.
- Çelikkay, H. (2021). Türkiye'de çevre politikaları: kalkınma planları üzerinden bir inceleme. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 185-205.
- Çoruk, A. (2019). Planlı kalkınma dönemindeki milli eğitim şura kararlarının kalkınma planlarındaki eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 297-318.
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite özelliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Journal of Higher Education and Science*, 3(2), 97-107.
- Erten, P. & Kuzu, İ. Y. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.
- Esteva, G. (2010). *Development. The development dictionary: A guide to knowledge as power*. London and New York: Zed Books.
- Güloğlu, M. F. (2021). Dijitalleşme ve ailenin yeniden üretimi. *Dijital Tabakalaşma ve Eşitsizlik içinde*. S. Nerse & A. Özkan (Ed.). (s. 71-94). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Gür, B. (2016). *Egemen üniversite: Amerika'da yükseköğretim sistemi ve Türkiye için reform önerileri*. İstanbul: Edam Yayınları.
- Hoşgörür, V., & Hoşgörür, T. (2011). Planlı dönemde yükseköğretimdeki gelişmeler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 111-131.
- İnan, Ö. (2011). *Planlı dönemde Türkiye'nin sanayileşme politikaları*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- İnanç, A. (2023). Kalkınma planları çerçevesinde eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi*, 4(4), 47-54.
- İpek, E. (2023). Doktora eğitimi bağlamında ar-ge ve kalkınma ilişkisi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 381-393.
- Karaboğa, Y. & Güloğlu, M. F. (2022). Pandemi sürecinde eğitimde eşitsizliğin yeniden üretiminde annenin katkısı. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 11-28.
- Küçükler, E. (2010). Türkiye'de eğitim planlaması neyi hedefliyor? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya, 153-157.
- Küçükler, E. (2012). Türkiye'de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 9-26.
- Mavi, D. (2023). XI. Kalkınma planı'nda eğitimi politikaları: millî eğitimi bakanlığı'nın görevleri nelerdir? *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 41, 36-49.
- Oakley, P., & Garforth, C. (1985). *Guide to extension training*. Rome: FAO.
- O'Leary, Z. (2021). *The essential guide to doing your research project*. Washington: SAGE.
- Pieterse, J. N. (2010). *Development theory*. London: SAGE Publications.
- Oyman Bozkurt, N. (2021). Bilimsel yayınların niteliği ve nitelik sorunlarına ilişkin akademisyen görüşleri
- Öz, H., Karabay, E. (2022). Kalkınma planları temelinde yükseköğretim politika ve hedefleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 2022, 12 (3), 437-449.
- Rapley, J. (2004). Development studies and the post-development critique. *Progress in development studies*, 4 (4), 350-354.
- Robertson, R. (1994). Globalisation or glocalisation?. *Journal of International Communication*, 1(1), 33-52.
- Sakarya, A. (2014). Türkiye'de ekonomi politikaları ve ülke mekânında değişim (1980-2012). *Megaron*, 9 (4), 243-254.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018, 24 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30488). [Çevirimiçi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180724.htm>] (Erişim Tarihi: 15.01.2024).
- Şahin, M. Ş. (2023). On birinci kalkınma planı'nda hayat boyu öğrenme politikalarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 1334-1354.
- Taş, U. (2007). *Türkiye'de kalkınma planları ışığında eğitimin kalkınmadaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)*. Ankara. [Çevirimiçi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Kalkinma_Plani_Birinci_Bes_Yillik_1963-1967.pdf] (Erişim Tarihi: 15.01.2024).
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1967). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)*. Ankara. [Çevirimiçi: <http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/D2PxI-plan2.pdf>] (Erişim Tarihi: 15.01.2024).
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)*. Ankara. [Çevirimiçi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Yeni-Strateji-ve-Kalkinma-Plani-Ucuncu-Bes-Yil-1973-1977.pdf>] (Erişim Tarihi: 15.01.2024).
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)*. Ankara. [Çevirimiçi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Dorduncu-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani-1979-1983.pdf>] (Erişim Tarihi: 15.01.2024).
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1984). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*. Ankara. [Çevirimiçi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Besinci-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani-1985-1989.pdf>] (Erişim Tarihi: 15.01.2024).
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1989). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*. Ankara. [Çevirimiçi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Altinci-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani-1990-1994.pdf>] (Erişim Tarihi: 25.11.2024).
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. [Çevirimiçi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Yedinci-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani-1996-2000.pdf>] (Erişim Tarihi: 25.11.2024).
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. [Çevirimiçi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Uzun_Vadeli_Strateji_ve_Sekizinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-2001-2005.pdf] (Erişim Tarihi: 25.11.2024).
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. [Çevirimiçi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Dokuzuncu_Kalkinma_Plani-2007-2013.pdf] (Erişim Tarihi: 25.11.2024).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. [Çevirimiçi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf] (Erişim Tarihi: 25.11.2024).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)*. [Çevirimiçi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani-2024-2028_11122023.pdf]

- (Erişim Tarihi: 15.01.2024).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. [Çevirimiçi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf] (Erişim Tarihi: 25.11.2024).
- Temel, A., Boyar, E. & Saygılı, S. (2002). Türkiye ekonomisinde yapısal değişim: 1946-1999. *Planlama Dergisi, DPT'nin Kuruluşunun 42. Yılı Özel Sayı*, 49-77.
- Terzi, H., & Oltulular, S. (2004). Türkiye'de sanayileşme ve ekonomik büyüme arasındaki nedensel ilişki. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5 (2), 219-226.
- Tezcan, A. M. (2022). *Kültürel sermaye ve akademi: 1980 sonrası toplumsal dönüşümün Türk akademisindeki yansımaları*. Ankara: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Topal, M. (2021). 2023 Eğitim vizyonu belgesiyle 11. Kalkınma Planı'nda eğitimle ilgili hedeflerin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Academia Journal of Educational Research*, 6(1), 156-195.
- Turan, Ş. A., Dil, E., & Sağır, P. M. (2019). Performans odaklı bir üniversitede akademisyenlerin çalışma deneyimleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 17 (33), 59-84.
- Uzun, H. (2021). Kalkınma planlarında eğitimin amacına yönelik getirilen tanımların kavramsal analiz. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 54, 564-578.
- Yakut, K., Obuz, Ö., Tepecik, F., & Açıkalin, S. (2017). *Türkiye Cumhuriyeti iktisat tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Yıldırım, S. (2006). Türkiye'de 24 ocak 1980 öncesi ve sonrası sanayileşme ve ekonomik büyümeye etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1).
- Yücel, F. H., & Çalık, T. (2022). Kalkınma planlarında yükseköğretime yüklenen roller. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (3), 778-797.
- YÖK (2024). *Türlerine Göre Mevcut Üniversite Sayısı*. YÖK İstatistik. [Çevirimiçi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>] (Erişim Tarihi: 15.01.2024).
- Yıldız, R. (2016). Üniversitenin misyonu, yeni kurulan üniversiteler ve yerel kalkınma önceliği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 47, 65-84.
- Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1982, 20 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 17760). [Çevirimiçi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17760.pdf>] (Erişim Tarihi: 15.01.2024).

Üniversite Web Sitelerinde İklim Değişikliği Politikalarının Görünürlüğü: Küresel Ölçekte Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

The Visibility of Climate Change Policies on University Websites: A Comparative Assessment on a Global Scale

Buşra Sarı^{1*} , Şefika Şule Erçetin² 

¹Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölüm, Ankara, Türkiye

²Hacettepe Üniversite, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye

Özet: İklim değişikliği bireylerdeki farkındalık ve bilinç düzeyinin çok önemli olduğu, şeffaf ve erişilebilir politikaların uygulanmasını gerektiren bir konudur. Bununla beraber üniversitelerin özellikle web siteleri aracılığıyla toplumda farkındalık yaratma ve politika geliştirme potansiyelleri vardır. Üniversitelerin toplumu yönlendirme potansiyeline sahip kurumlar olarak iklim değişikliği politikalarını daha açık ve erişilebilir şekilde web sitelerinde sergilemeleri oldukça önemlidir. Nitekim bu konuda alanyazında araştırma boşluğu olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada, üniversite web sitelerinde iklim değişikliği politikalarının görünürlüğünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma deseniyle tasarlanan araştırmada karşılaştırmalı içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen ülkelerdeki (Türkiye, Hollanda, İngiltere ve Almanya) üniversitelerin web siteleri, önceden belirlenen iklim değişikliği politikaları konulu kriterlere göre incelenerek değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerle araştırmaya dahil edilen üniversitelerin web sitelerinde ülkeler arasında bazı farklılıklar olmakla birlikte genel olarak iklim değişikliği politika görünürlüğünün yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek görünürlüğe Türkiye'den İstanbul Teknik Üniversite sahipken, ülkeler arası kıyaslama yapıldığında Türkiye'deki üniversitelerin diğer ülkelere kıyasla nispeten daha düşük bir seviyede yer aldığı tespit edilmiştir. Almanya ve Hollanda'daki üniversitelerin dengeli bir performans sergilediği, ancak İngiltere'deki üniversitelerin gerisinde kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca üniversite web sitelerinin iklim değişikliği konusunda güçlü bir kaynak ve bilgi merkezi olarak kullanılmalarının yanı sıra kamu bilgilendirme ve farkındalık kampanyaları alanında yeterli görünürlüğe sahip olmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Üniversitelerin iklim değişikliğiyle mücadele ve uyumdaki rollerinin farkında olarak uluslararası iyi uygulamaları örnek alıp web sitelerindeki iklim değişikliği politikalarının görünürlüğünü önemsemeleri tavsiye edilmektedir. Gelecek araştırmacılara ise farklı zaman, metodoloji, ülke ve üniversiteler bağlamında benzer şekilde araştırma yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İklim Değişikliği, Politika, Üniversite, Web Sitesi, UI GreenMetric, Sürdürülebilirlik.

Abstract: Climate change is an issue where the level of awareness and consciousness of individuals is very important and requires the implementation of transparent and accessible policies. However, universities have the potential to raise awareness and develop policies, especially through their websites. As institutions with the potential to guide the society, it is very important for universities to display their climate change policies more openly and accessibly on their websites. As a matter of fact, it has been observed that there is a research gap in the literature on this subject. Accordingly, this study aims to examine the visibility of climate change policies on university websites. For this purpose, comparative content analysis was utilized in the study designed with qualitative research design. The websites of the universities in the countries included in the study (Turkey, the Netherlands, the UK and Germany) were examined and evaluated according to predetermined criteria on climate change policies. With these evaluations, it was concluded that the websites of the universities included in the research have a high level of climate change policy visibility in general, although there are some differences between countries. While Istanbul Technical University from Turkey has the highest visibility, when compared across countries, it is found that universities in Turkey is at a relatively lower level compared to other countries. Universities in Germany and the Netherlands were found to have a balanced performance, but lagged behind universities in the UK. It was also revealed that university websites are used as a strong resource and information center on climate change, but they do not have sufficient visibility in the field of public information and awareness campaigns. It is recommended that universities, being aware of their role in combating and adapting to climate change, should take international good practices as examples and pay attention to the visibility of climate change policies on their websites. Future researchers are recommended to conduct similar research in different time periods, methodologies, countries and universities.

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ esbus@live.de

Geliş Tarihi / Received Date: 22.12.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 17.02.2025
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 25.02.2025
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 02.03.2025



1. Giriş

Üniversiteler sadece bir eğitim ve araştırma kurumu değildir, aynı zamanda bunun ötesinde çeşitli konularda toplumda farkındalık yaratma ve politika geliştirme çalışmalarında öncülük etme potansiyeline sahip organizasyonlardır (Yılmaz vd., 2017). Bu organizasyonlar bilimsel bilgi üretmenin yanı sıra, sürdürülebilirlik politikaları geliştirerek çevresel farkındalığın artırılmasına katkıda bulunmakta ve bu politikaların uygulanmasını teşvik etmektedirler (Stephens vd., 2008). Bu bağlamda üniversitelerin iklim değişikliği politikalarını ve sürdürülebilirlik çabalarını görünür kılmaları hem kurumsal sorumluluklarının bir gereği hem de toplumda bilinç oluşturma sürecinin bir parçasıdır (Leal Filho vd., 2016). Web siteleri, bu politikaların duyurulması, yaygınlaştırılması ve paydaşlarla etkileşime girilmesi açısından önemli araçlardır. Kekeç Morkoç (2017) ile Kekeç Morkoç ve Doğan'a (2014) göre üniversiteler, eğitim, araştırma ve toplumsal bilinçlendirme sorumluluklarını web siteleri aracılığıyla yerine getirebilirken, Tanışık'a (2024) göre web siteleri bu bağlamda üniversiteler için önemli platformlar olarak görülmektedir. Özellikle iklim değişikliği farkındalığını ve eylemini teşvik etmek için hayati araç oldukları ifade edilmektedir. Bilgi paylaşımını, politika iletişimini, paydaş katılımını, kaynak erişilebilirliğini, inisiyatif sergilemeyi ve hesap verebilirliği kolaylaştırırlar. Bunların tümü akademik ortamda iklim değişikliğine daha bilinçli ve proaktif bir yaklaşıma katkı sağlamaktadır (Molthan-Hill vd., 2019). Bu doğrultuda web sitelerinde politikaların görünürlüğü ve erişilebilirliği üniversitelerin söz konusu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve iklim değişikliğini etkin bir şekilde ele alabilmeleri açısından kritik öneme sahiptir.

Bu araştırma, farklı ülkelerin üniversite web sitelerinde iklim değişikliği politikalarının dijital görünürlüğüne odaklanmaktadır ve bu görünürlüğü incelemeyi amaçlamaktadır. Web sitelerinde iklim değişikliği politikalarının görünürlüğü üniversitelerin bu konudaki şeffaflığını temsil etmektedir. Bir eğitim kurumu olarak üniversitelerde iklim değişikliği politikalarının mevcudiyeti ve görünürlüğü iklim değişikliği eğitiminin uygulanması ve yayılması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca alanyazında web sitelerini iklim değişikliği politikaları bağlamında inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığından araştırmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda üniversitelerin web sitelerinde iklim değişikliği politikalarına dair sundukları içeriklerin ne derece açık ve erişilebilir olduğu içerik analizi yöntemiyle tespit edildikten sonra üniversiteler kendi aralarında ve ülkeler arasında

küresel bir karşılaştırmalı değerlendirmeye tabi tutularak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. İklim değişikliğiyle mücadelede krize sebep olan faktörlerin tespit edilmesi kadar gelecekteki risklerin dikkate alınarak uzun vadeli çözüme yönelik politikaların önerilmesi de önemlidir (Bilbay, 2024). Bu doğrultuda konusu gereği araştırmanın özellikle iklim değişikliği alanında politika yapıcılar için yol gösterici olacağı ve iklim değişikliğiyle mücadeleye katkı sağlayacağı iddia edilebilir.

1.1. İklim Değişikliği ve Politikaları

İklim oldukça geniş bir bölge içinde uzun yıllar değişmeyen hava olaylarıdır. Güneşlenme, sıcaklık, basınç, rüzgâr, yağış, bulutluluk, buharlaşma vb. gibi elemanlar farklı oranlarda birleşerek iklimi meydana getirir (Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 2024). İklimi meydana getiren bu elemanların bozulmasıyla iklim etkilenmiş ve değişikliğe uğramıştır. İklim bilimcilere göre değişikliğe sebep olan bu bozulmalar çoğunlukla atmosferdeki sera gazı emisyonlarındaki artış kaynaklı meydana gelmektedir (Öztürk, 2002). Artan ya da kuvvetlenen sera etkisi yüz milyonlarca yıldır devam eden doğal sera etkisinin kuvvetlenmesi manasına gelir ve antropojen kaynaklı olduğu ifade edilmektedir (Türkeş vd., 2000). Bu doğrultuda iklim değişikliği; "karşılaştırılabilir zaman dilimlerinde gözlenen doğal iklim değişikliğine ek olarak, doğrudan veya dolaylı olarak küresel atmosferin bileşimini bozan insan faaliyetleri sonucunda iklimde oluşan değişiklikler" şeklinde tanımlanmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1992: 5).

İklim değişikliğinin çeşitli küresel ve yerel potansiyel etkileri bulunmaktadır. Sıcaklıklarda artış, yıkıcı fırtınalar, kuraklık ve çölleşme, ısınan ve yükselen okyanus seviyeleri, türlerin kaybı, gıda tedarikinin azalması, sağlık riski, yoksulluk ve yerinden edilme gibi etkiler giderek daha net bir şekilde ağırlığını hissettirmektedir (United Nations, 2024a). Öte yandan iklim değişikliğinin etkileri tam olarak öngörülememektedir. Alınan tüm önlemler iklim değişikliğinin etkilerine dair belirsizliği ortadan kaldırmamaktadır. İklim değişikliği gelecekte daha fazla sorun meydana getirebilecek bir risk olarak görünmeye devam etmektedir (Öztürk, 2002).

İklim değişikliği, sadece ekosistemleri değil insan sağlığını, ekonomiyi ve toplumsal refahı etkileyen küresel bir tehdittir. İklim değişikliği politikaları bu etkileri azaltmak, önlemek ya da uyum sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. İklim değişikliğiyle ilgili farkındalık ve sorumluluk bilinci artıkça bir öncekini destekleyen ve ileriye taşıyan politikalar tasarlanmaya devam etmektedir

(Selçuk, 2023). Küresel ve yerel çapta iklim değişikliği politikalarından söz edilebilir.

Küresel çapta iklim değişikliği politikalarına öncülük eden kuruluş Birleşmiş Milletler'dir (BM). BM "Atmosferdeki sera gazı birikimlerini, iklim sistemi üzerindeki insan kaynaklı tehlikeli etkiyi önleyecek bir düzeyde durdurmayı başarmayı" hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda 1985'te Ozon Tabakasının Korunması için Viyana Sözleşmesi, 1987'de Ozon Tabakasını İncelten Maddelere İlişkin Montreal Protokolü kabul edilmiştir. Ancak bu sözleşme ve protokol taraf olan ülkelerle sınırlı kalmıştır. 1988 yılında iklim değişikliğine ilişkin bilimsel literatür ile bulguları değerlendirmek ve politika yapıcılar ile kamuoyuna bilimsel bilgiler ve kanıta dayalı öneriler sunmak amacıyla Dünya Meteoroloji Örgütü (WMO) ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) himayesinde Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPCC) kurulmuştur. İklim değişikliği politikası belirlemek için küresel çapta ilk birliktelik ise Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'dir (BMİDÇS). Sözleşme 1992 yılında Rio'da kabul edilen uluslararası bir çevre anlaşmasıdır ve sera gazı emisyonlarını azaltarak iklim değişikliğinin olumsuz etkilerini en düşük seviyede tutmayı amaçlamaktadır. Sözleşmeye taraf 198 ülke yükümlülük türleri açısından üç ayrı grupta sınıflandırılmaktadır ancak bu yükümlülükler hukuki bir bağlayıcılık taşımamakta yalnızca ülkelerin taahhütlerine dayanmaktadır. Sözleşmeye göre daha bağlayıcı olan ve taraflara uyumsuzluk halinde yaptırımlar içeren Kyoto Protokolü ise iklim değişikliği politikası olarak yapılan bir diğer girişimdir. 1997 yılında kabul edilmiş, 2005 yılında yürürlüğe girmiş ve sayısallaştırılmış emisyon azaltım hedeflerini belirten ilk uluslararası anlaşmadır. Protokol 2020 yılında sona erince onun yerine iklim değişikliği rejimini düzenlemek için 12 Aralık 2015 tarihinde Paris Anlaşması kabul edilmiştir. Anlaşmanın hedefi küresel sıcaklık artışını 2°C'nin altında (mümkünse 1.5 derecede) tutarak sosyoekonomik dayanıklılığı güçlendirmektir. Bu anlaşma bağlayıcılığı bakımından iklim değişikliği konusunda çığır açan uluslararası iş birliği olarak görülmektedir (İklim Değişikliği Başkanlığı, 2024b; United Nations Development Programme, 2023).

Yerel çapta iklim değişikliği politikaları da küresel düzeydeki politikaların önemli bir tamamlayıcısıdır (Wang, 2013). Küresel düzeydeki politikalar koordineli eylem için önemli bir çerçeve sağlarken, bu girişimlerin uygulanması ve başarıya ulaşması yerel düzeydeki etkili müdahalelere bağlıdır (S. Hlahla & Hill, 2019). İklim değişikliğinin etkilerinin bölgelere göre farklılaştığı bilinmektedir. Bu nedenle küresel düzeydeki politikaların yanı sıra yerel ve bölgesel çapta da iklim değişikliğiyle

mücadele ve uyum çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Örneğin yerel emisyon azaltım planları, iklim değişikliğine dayalı altyapı yatırımları ve toplumsal farkındalık çalışmaları gibi yerel politikalar bulunmaktadır (Uslu Şenel & Atabey, 2020).

Enerji, ulaşım, tarım, sanayi, ekonomi ve eğitim gibi sektörel bazda iklim değişikliği politikaları da yürütülmektedir. Örneğin, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, iklime duyarlı şehirleşme, tarımda su kullanımının etkinleştirilmesi, müfredat ve eğitim materyali geliştirme gibi politikalar uygulanmaktadır (Talu & Kocaman, 2018). Bu sektörlerden biri olan eğitim iklim değişikliği ile mücadelede kritik bir role sahip olmakla birlikte aynı zamanda ondan en fazla etkilenen sektörlerden biridir (Şeko, 2023; United Nations Educational, 2015). Eğitim, yapısı bakımından iklim değişikliği sonuçlarından etkilenmekte ve aynı zamanda iklim değişikliğini bireylerin ve toplumların farkındalığını artırma, uyum ve mücadele için gerekli becerileri kazandırma yoluyla etkilemektedir (Şeko, 2023). Bu sektörün içinde yer alan üniversiteler ise iklim değişikliği ile mücadele ve uyumda önemli rol oynamaktadır. Üniversiteler iklim değişikliğini ele almak için hem araştırma ve inovasyon gibi akademik faaliyetler yürütmekte hem de sürdürülebilir kampüs uygulamaları ve eğitim programları uygulamalarıyla iklim dayanıklılığı konusunda liderlik yapmaktadırlar (Kohli & Fee, 2024; Reimers, 2021).

1.2. Üniversitelerde İklim Değişikliği Politikalarının Yeri

Yüzyıllardır toplumsal dönüşümün merkezinde yer alan üniversiteler (Erdem, 2013); araştırma, bilgi üretme, öğretim ve topluma erişim kabiliyetleriyle iklim değişikliği konusunda farkındalığı artırabilir, bilgi paylaşımı için alan yaratabilir ve gelecekteki dünya liderlerini yetiştirmesine katkıda bulunabilirler. İklim değişikliğinin altında yatan bilimsel ilkeleri gençler için erişebilir kılmada ve onları küresel toplumun ihtiyaç duyduğu liderler olarak ortaya çıkılmalarını sağlamada çok önemli bir işlev üstlenirler (Açıkalın vd., 2024; Gardner vd., 2021). Velhasıl üniversiteler kurumsal açıdan; farkındalık oluşturma ve bunu topluma yayma, iklim değişikliğinin sosyo-ekonomik ve çevresel boyutlarını anlama, gelecekteki profesyoneller için sürdürülebilir çözümler geliştirme gücüne sahiptirler.

İklim değişikliğiyle mücadele ve uyumun önündeki en önemli engellerden birinin iklim verileri, araştırmaları ve bilgilerindeki eksiklikler olduğu bilinmektedir. Üniversiteler bu eksiklikleri kapatmak için araştırma ve değerlendirme yapma konusunda profesyonelliğe sahiptir. Bu doğrultuda hükümetler, kurum ve kuruluşlar için iklim eylemine yönelik elzem olan çeşitli ihtiyaçları

ele alırken politika geliştirme ve uygulama süreçlerinde üniversitelerin önemli ortaklardan biri oldukları söylenebilir (Kohli & Fee, 2024; Reimers, 2021).

Üniversiteler iklim değişikliği ile mücadele konusunda önemli bir paydaş oldukları gibi zaman zaman öncü kuruluş olarak da rol oynamaktadırlar. Örneğin Türkiye’de üniversiteler karbon ayak izi azaltma, yeşil çevre politikaları, çevre ve sürdürülebilirlik projeleri gibi çok çeşitli politikalarla iklim değişikliğiyle mücadeleye katkı sağlama çabasıdadır (Yükseköğretim Kurulu, 2024). Üniversitelerin iklim değişikliği konusunda uyguladıkları politikalar ►Tablo 1’de görüldüğü gibi kapsamlı bir şekilde kategorize edilebilir.

Tablo 1. Üniversitelerde uygulanan iklim değişikliği politikaları

Politika	Açıklama
Müfredat Geliştirme	Bilimsel temellere dayanan yüksek kaliteli iklim değişikliği müfredatları oluşturma.
İnterdisipliner Eğitim	Farklı disiplinlerden gelen uzmanlarla iş birliği yaparak kapsamlı eğitim programları geliştirme.
Kapasite Geliştirme	Öğrencilere iklim değişikliğine yönelik gerekli yetkinlikleri kazandırmak için eğitim fırsatları sağlama.
Araştırma Destekleme	İklim değişikliği üzerine araştırmalar yaparak kamuoyu bilincini artırma ve bilgilendirme.
Toplum ile İş Birliği	Yerel okullar ve diğer eğitim kurumlarıyla iş birliği yaparak iklim eğitiminin yaygınlaştırılması.
Sürdürülebilir Uygulamalara Destek	Medya, işverenler ve hükümetlerle birlikte kamuya daha sürdürülebilir seçimler yapma konusunda rehberlik etme.

Not: Bu tablo, yazarlar tarafından Reimers (2021) kaynağından derlenmiştir.

Üniversitelerde iklim değişikliğiyle ilgili uygulanan söz konusu politikalar zaman içinde farklı kavram ve girişimlerle karşılık bulmuştur. 1992 yılında Birleşmiş Millet Konferansı’nda sürdürülebilir üniversite ve yeşil

kampüs kavramları vurgulanmıştır (United Nations, 1992). 2012 yılında Rio+20 Deklarasyonu’nda üniversiteler için sürdürülebilirlik kapsamı belirlenmiştir (bkz. ►Şekil 1) (United Nations, 2012).

Üniversitelerde konuyla ilgili çalışmaları yürütmek amaçlı sürdürülebilirlik ofisleri kurulmaktadır. Süreçte yapılanları takip ve yeşil kampüslerin gelişimini motive etmek için üniversiteler arası değerlendirme sistemleri, sertifikalar ve sıralamalar ortaya çıkmıştır (Acuner vd., 2023). Bu sıralamalardan en önde gelenlerinden biri (Boiocchi vd., 2023; Sari vd., 2023) (2023 yılında dünyadan toplam 1183 üniversite) 2010 yılında Endonezya Üniversitesi tarafından oluşturulan UI GreenMetric (UI GM) sıralama sistemidir. UI GM Dünya Üniversite Sıralaması’nda 6 kriter ve 39 gösterge kullanılmaktadır (bkz. ►Şekil 2). Üniversitelerden yeşil kampüs taahhütlerine ilişkin bu kriterler hakkında sayısal veri sunmaları istenmektedir. Sunulan sayısal veriler tek bir puana dönüştürüp bu puana göre üniversiteleri sıralayarak üniversite liderlerinin kendi kurumlarında çevre dostu politika ve uygulamaları yönetme çabalarına faydalı olmayı amaçlamaktadır (UI GreenMetric (UI GM), 2024).

Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (BMİDÇS) kapsamında Ek-1 ülkeleri dört yılda bir BMİDÇS sekretaryasına ulusal bildirim sunmaktadırlar. Söz konusu ulusal bildirimlerde eğitim, öğretim ve kamuoyunun bilinçlendirilmesiyle ilgili bölüm yer almakta ve bu bölümde ülkelerin (a) Eğitim, öğretim ve halkın bilinçlendirilmesine yönelik genel politika; (b) İlk, orta ve yüksek öğretim; (c) Halkı bilgilendirme kampanyaları; (d) Eğitim programları; (e) Kaynak veya bilgi merkezleri; (f) Halkın ve sivil toplum kuruluşlarının katılımı; (g) Uluslararası faaliyetlere katılım gibi hususlarda bilgi sunmaları istenmektedir (United Na-



Şekil 1. Üniversiteler için sürdürülebilirlik kapsamı

tions, 2024b). Bu bağlamda ülkelerin bu yükümlülüklerini yerine getirilmesinde üniversitelerin önemli katkı sağladığı iddia edilebilir. Birçok ülke bildirimlerin bu bölümünde özellikle eğitim ve farkındalık konularında üniversitelerin katkı sağladıklarını belirtmektedir (Federal Republic of Germany, 2014; Government of Canada, 2017; Republic of Türkiye, 2018).

1.3. Dijitalleşen Dünyada Üniversite Web Siteleri ve İklim Değişikliği Politikaları

Dijitalleşme her geçen gün daha da artmaktadır. Küresel dijital raporuna (2024) göre 8.10 milyar dünya nüfusunun %67,1'i (5,44 milyar) aktif internet kullanıcısı, %69,6'sı (5,07 milyar) sosyal medya kullanıcısıdır ve bu oranlar her geçen yıl artarak devam etmektedir. Bu açıdan dijital medya için bireylere ulaşmada etkili bir araç olduğu söylenebilir. Dijital medyanın yaygın bir şekilde benimsenmesi, "kamu yararı için bilgi üreten, bilgiyi aktaran ve yayan özerk öğretim ve araştırma kurumu" (Ortaş, 2004: 7) olan üniversitelerin, öğrenciler, öğretim üyeleri ve bağlantılı oldukları diğer kurum ve kuruluşlar dahil olmak üzere çeşitli paydaşlarla etkileşim kurmak için çevrimiçi platformları giderek daha fazla kullanmalarına sebep olmuştur. Üniversitelerdeki bu dönüşümün temel unsurlarından biri, politika ve stratejilerini geliştirmek ve tanıtmak için çevrimiçi platformları özellikle de web sitelerini kullanma biçimleridir. Hızlı ve kolay iletişim avantajı ile zaman ve mekândan bağımsız şekilde tanıtım ve bilgi paylaşımı sağlayan internet ve onun temel araçlarından biri olan web siteleri üniversiteler tarafından etkin bir şekilde kullanılmalıdır (Koç, 2015).

Bilinç ve farkındalık düzeylerinin düşüklüğü iklim de-

ğişikliğinin kriz haline dönüşmesine neden olan faktörlerden biridir. Bireylerde bu düzey azaldıkça iklim krizi ve yıkıcı etkilerinde artış gözlenmektedir (Bilbay, 2024). Bilinç ve farkındalık gelişimi için bireylerin iklim değişikliğinin nedenleri, etkileri ve bu etkileri azaltmak için atılması gereken adımlar hakkında bilgilere ihtiyacı vardır (Açıkalin vd., 2024). Üniversite web sitelerinin bilgiye kolay ve hızlı erişim sunan temel platformlardan biri haline gelmesi (Kurulgan & Bayram, 2006) bireylerde iklim değişikliği hakkındaki söz konusu bilinç ve farkındalık düzeylerini artırmak için kullanılabileceklerini düşündürmektedir. Eğitim yoluyla artırılan farkındalık bireylerin ve toplumların iklim değişikliği ile daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur (Açıkalin vd., 2024).

Web siteleri bilgiyi geniş kitlelere hızlı ve kolay ulaştırabildikleri gibi dijital politika yayılımında da kullanılmaktadır. İklim değişikliği politikalarının tanıtımı ve kamuoyuna yaygınlaştırılması amacıyla etkin bir şekilde kullanılan web siteleri mevcuttur (İklim Değişikliği Başkanlığı, 2024a; İklim Portal, 2024). Pek çok üniversite web sitelerini aynı amaçla kullanmaktadır. Web siteleri aracılığıyla iklim değişikliği ve sürdürülebilirlik hakkında yürüttükleri araştırma ve faaliyetleri, uyum ve eylem planlarını paylaşarak bu alandaki politikalarını kamuoyuna duyurmaktadır (iklimBU, 2024; Selçuk Üniversitesi, 2024; Yıldız Teknik Üniversitesi, 2024). Bu dijital paylaşımın günden güne önemini artırarak gelecekte yerel ve küresel ölçekli sorunların çözümünde önemli rol üstleneceği, dolayısıyla iklim değişikliği konusunda da kritik bir rol oynayacağı öngörülmektedir (Bilbay, 2024).



Şekil 2. UI GM kriterleri

2. Yöntem

Makalenin bu bölümünde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama süreci, verilerin analizi, güvenirlik ve geçerlilik hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın temel amacı farklı ülkelerin üniversite web sitelerinde iklim değişikliği politikalarının dijital görünürlüğünü incelemek, üniversitelerin ve ülkelerin karşılaştırmasını yaparak benzerlik ve farklılıklarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma deseni kullanılarak tasarlanmış ancak nicel araştırma yaklaşımından faydalanılarak karşılaştırmalı içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi içeriğin sistematik, nesnel ve nicel bir şekilde incelenmesi anlamını taşımaktadır ve bu yöntemin yapılandırılmış bir çerçevede gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Krippendorff, 2019). Bu yöntemde temel amaç veriler arasındaki benzerlik ve farklılıkları önceden belirlenmiş kodlar veya temalar aracılığıyla analiz etmektir (Flick, 2018). Bu doğrultuda araştırmada üniversite web sitelerinin analizi için araştırmacı tarafından önceden yapılandırılan değerlendirme formu kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini iklim değişikliği alanında dünyada en çok kullanılan sıralama sistemlerinden biri olan UI GM sertifika sisteminde (Boiocchi vd., 2023; Sarı vd., 2023) yer alan üniversiteler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın yapıldığı dönemde en son yayınlanan 2023 sıralamasında 1183 üniversite bulunmaktadır. Üniversiteler sıralamasına UI GM web sayfasından ulaşılabilir (UI GM, 2024). Karşılaştırma için örneklem

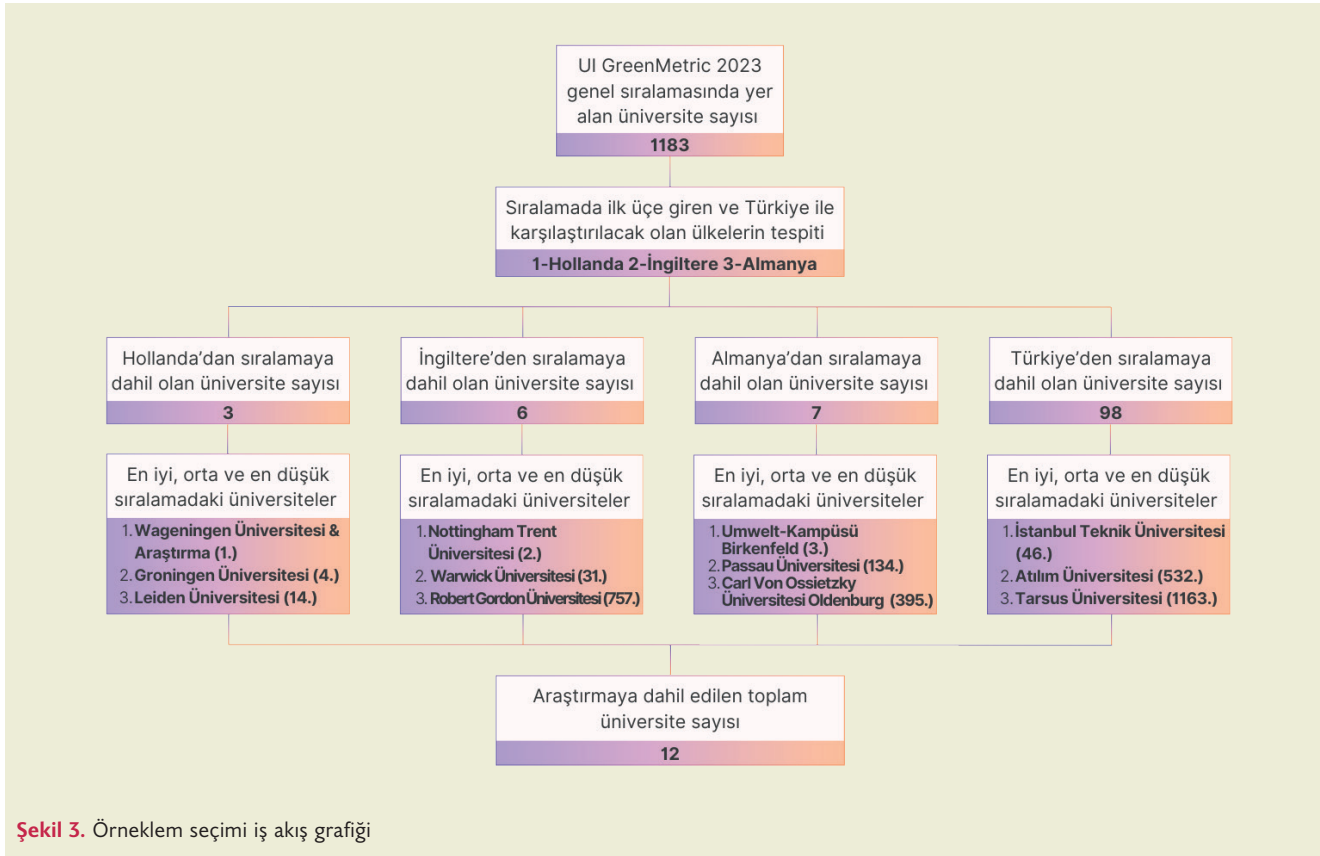
dahil edilen üniversiteler ise amaçlı örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklem katılımcıların çalışmanın hedefleriyle ilgili belirli özellikler ve kriterlere göre kasıtlı olarak seçildiği, sentezde daha derin içgörüler ve teorik çeşitliliğe izin veren, olasılıksal olmayan örneklem yöntemidir (Benoot vd., 2016; Douglas, 2022; Tafur-Arciniegas & Contreras, 2018). Araştırmada, 2023 genel sıralamasında ilk üçte yer alan ülkeler olan Hollanda, İngiltere, Almanya ile Türkiye'den (Türkiye'den dahil olan üniversiteler ilk olarak 46. sırada kendine yer bulmuştur.) toplamda 12 üniversite yer almıştır. Bu üç ülke aynı zamanda Avrupa'nın gelişmiş ülkeleri olmaları ve iklim değişikliği etkilerinin iyiden iyiye hissedildiği ülkeler arasında yer almaları sebebiyle araştırmaya dahil edilmişlerdir (European Environment Agency, 2024). Her ülkeden, o ülkede sıralamaya giren en iyi, orta ve en düşük konumda yer alan birer üniversite seçilmiştir. Bu seçim, üniversitelerin sıralamadaki çeşitliliğini sağlamayı ve iklim değişikliği politikalarını farklı düzeylerde temsil etmeyi amaçlamaktadır. Örneklem dahil edilip veri kaynağı olarak seçilen üniversiteler, web siteleri ve araştırmada kullanılacak kısaltmaları ►Tablo 2'de gösterilmiştir. Örneklem seçimine dair iş akış grafiği ►Şekil 3'te sunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından önceden hazırlanan üniversite web sitelerini inceleme ve karşılaştırma için 16 kriter ve 6 kategori içeren değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu kriterler ve kategoriler, literatürden elde edilen bilgiler, uluslararası politika belgeleri ve araştırmanın özel hedefleri doğrultusunda belirlenmiştir. Kriterlerin ve kategorilerin bu yöntemle belirlenerek araştırmanın yapılandırılmasının hem akademik geçerliliğe hem de pratik uygulanabilirliğe

Tablo 2. Araştırmaya dahil edilen üniversiteler, web siteleri ve araştırmada kullanılacak kısaltmaları

Sıra	Ülke	Sıralama	Üniversite	Web Sitesi	Kısaltma
1	Türkiye	En iyi	İstanbul Teknik Üniversitesi	https://itu.edu.tr/	İTÜ
2		Orta	Atılım Üniversitesi	https://www.atilim.edu.tr/	AÜ
3		En düşük	Tarsus Üniversitesi	https://www.tarsus.edu.tr/	TÜ
4	Hollanda	En iyi	Wageningen Üniversitesi & Araştırma Merkezi	https://www.wur.nl/en	WUR
5		Orta	Goriningen Üniversitesi	https://www.rug.nl/	UG
6		En düşük	Leiden Üniversitesi	https://www.universiteitleiden.nl/en	LEİ
7	İngiltere	En iyi	Nottingham Trent Üniversitesi	https://www.ntu.ac.uk/	NTU
8		Orta	Warwick Üniversitesi	https://warwick.ac.uk/	UW
9		En düşük	Robert Gordon Üniversitesi	https://www.rgu.ac.uk/	RGU
10	Almanya	En iyi	Umwelt Kampüsü Birkenfeld	https://www.umwelt-campus.de/en/	UCB
11		Orta	Passau Üniversitesi	https://www.uni-passau.de/en/	UP
12		En düşük	Carl Von Ossietzky Üniversitesi	https://uol.de/en/	UOL



Şekil 3. Örneklem seçimi iş akış grafiği

katkı sağladığı düşünülmektedir. Verilerin toplanması için kullanılan formda yer alan kriterler ve kategoriler ►Tablo 3'te gösterilmiştir. Bu araç kullanılarak araştırma verileri Aralık 2024 tarihinde örnekleme dahil olan üniversitelerin güncel web sitelerinden elde edilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Araştırmada üniversitelerin web sitelerinde iklim değişikliği politikalarının varlığını, görünürlüğünü ve erişilebilirliğini sistematik bir şekilde tanımlamak hedeflendiğinden verilerin analizi için betimsel içerik analizi tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi bir konunun veya içeriğin mevcut durumunu anlamaya ve kategorize ederek karşılaştırma yapmaya imkân tanıyan bir yöntemdir. Ayrıca gazetelerin, web sitelerin, reklamların, mülakat kayıtlarının vb. metne dayalı verilerini analiz etmekte de kullanılmaktadır (Sekaran & Bougie, 2016). Bu doğrultuda veri toplama formu kullanılarak elde edilen veriler kategorilere göre sınıflandırılarak analize tabi tutulmuştur. Her bir kriter ve kategori için ayrı ayrı frekans ve yüzde hesaplanarak üniversitelerin genel eğilimleri belirlenmiştir. Ayrıca kriterlerde yer alan açık uçlu sorular tematik analize tabi tutulmuştur. Daha sonra karşılaştırmalı analiz yapılarak ülkeler ve üniversiteler arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Tüm bu süreçler tablolar

ve grafikler kullanılarak görselleştirilmiştir.

2.5. Güvenirlilik ve Geçerlilik

Araştırmacı tarafından konuya ilişkin önceden yapılan çalışmalar detaylıca taranarak veri toplama aracı ve araştırma deseni oluşturulmuştur. Hazırlanan değerlendirme formu alanında uzman üç akademisyen görüşü alınarak son haline getirilmiştir. ¹

3. Bulgular

Makalenin bu bölümünde araştırmaya dahil edilen üniversitelerin web sitelerinin belirlenen kriterlere ve kategorilere göre incelemelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ülkeler, UI GM sıralamasında sahip oldukları üniversite sayılarına göre değerlendirildikten sonra üniversitelerin sıralamadaki yerlerine, genel özelliklerine, kriterleri karşılama durumlarına, araştırma kategorilerine ve ülkelere göre incelemeler yapılmıştır.

3.1. Araştırmaya Dahil Olan Ülkelerin UI GM Sıralama Sisteminde Sahip Oldukları Üniversite Sayılarına Dair Bulgular

Araştırmaya dahil olan her bir ülkeden ne kadar üniver-

¹ Görüşü alınan akademisyenlerin; Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Eğitim Politikaları, Sosyal-Beseri ve İdari Bilimler, Uluslararası İlişkiler, Türk Dış Politikası, Uluslararası Göç, Fen Bilimleri ve Matematik, İstatistik, Uygulamalı İstatistik, Biyoistatistik alanlarında uzmanlıkları ve iklim değişikliği konulu akademik çalışmaları bulunmaktadır.

Tablo 3. Üniversite web sitelerindeki iklim değişikliği politikalarını değerlendirme kriterleri

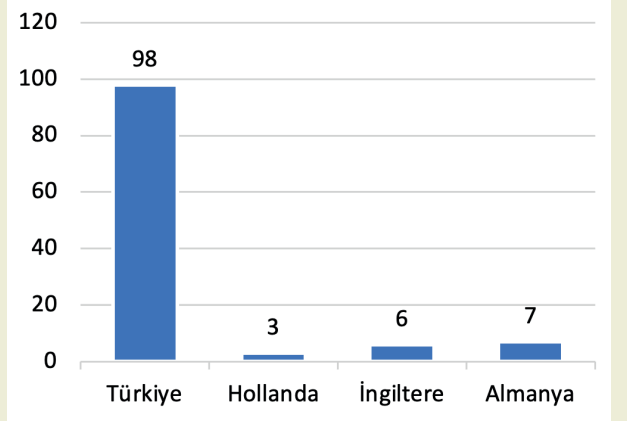
Genel Özelliklere Dair Sorular
Üniversitenin kurum türü nedir?
Üniversitenin kuruluş yılı nedir?
Üniversitenin öğrenci sayısı nedir?
Genel Politikalara Dair Sorular
Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği/sürdürülebilirlik ile yetkili bir kuruluş/komite/ofis/koordinatörlüğün bilgileri var mı?
Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği eğitimi ve halkın farkındalığına yönelik belirlenmiş iklim değişikliği politikası mevcut mu?
Yükseköğretim Uygulamalarına Dair Sorular
Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili dersler veya programlar sunuluyor mu?
Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili sunulan dersler veya programların sayısı belirtilmiş mi?
Üniversitenin web sitesinde, uluslararası iklim değişikliği faaliyetlerine katılım sağladığı yer alıyor mu?
Kamu Bilgilendirme ve Kampanyalarına Dair Sorular
Üniversitenin web sitesinde, iklim değişikliği konulu kamuya yönelik bilgilendirme ve kampanyalar düzenlendiği belirtiliyor mu?
Üniversitenin web sitesinin ana sayfasında doğrudan iklim değişikliği konulu bir bilgilendirme mevcut mu?
Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği kampanyaları için sosyal medyanın kullanıldığı belirtiliyor mu?
Üniversitenin sosyal medya takipçi sayısı kaçtır?
Eğitim Programlarına Dair Sorular
Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili eğitim programlarının içeriği açıkça belirtilmiş mi?
Üniversitenin web sitesinde, kamu ve sivil toplum kuruluşları ile iklim değişikliği konulu iş birliği yapıldığı belirtiliyor mu?
Kaynak ve Bilgi Merkezlerine Dair Sorular
Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili bilgilerin paylaşıldığı kaynak veya bilgi merkezleri mevcut mu?
Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliğiyle ilgili proje veya yayınlar yer alıyor mu?

sitenin UI GM sisteminde yer aldığına dair bilgi ►**Şekil 4**'te verilmiştir.

►**Şekil 4**'te görüldüğü gibi UI GM 2023 sıralamasında araştırmaya dahil olanlar arasından en fazla üniversiteye sahip olan ülke Türkiye'dir (98 üniversite, %86). Türkiye'yi sırasıyla Almanya (7 üniversite, %6), İngiltere (6 üniversite, %5) ve Hollanda (3 üniversite, %3) takip etmektedir. Türkiye'nin diğer ülkelere göre daha fazla temsil düzeyine sahip olduğu (%86) görülmektedir.

3.2. Araştırmaya Dahil Edilen Üniversitelerin Sıralamadaki Yerlerine Dair Bulgular ve Karşılaştırma

Araştırmaya dahil edilen üniversitelerin UI GM 2023 genel sıralamasındaki yerlerine göre sıralı liste ►**Tablo 4**'te gösterilmiştir.


Şekil 4. Sıralamada yer alan üniversite sayılarının ülkelere göre dağılımı

Tablo 4. Araştırmaya dahil olan üniversitelerin UI GM sisteminde 2023 yılı genel sıralamaları

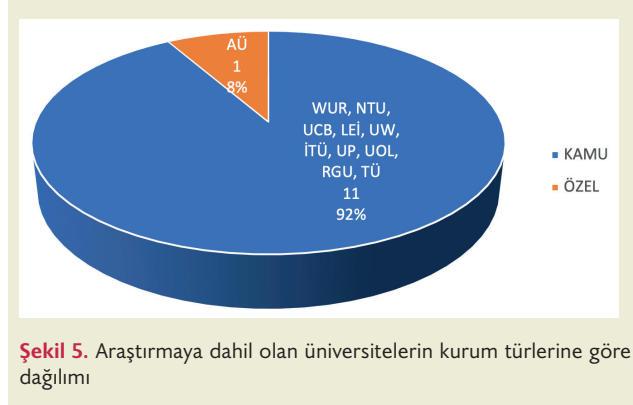
Sıra	UI GM Sıralaması	Üniversite	Ülke
1	1	Wageningen Üniversitesi & Araştırma	Hollanda
2	2	Nottingham Trent Üniversitesi	İngiltere
3	3	Umwelt Kampüsü Birkenfeld	Almanya
4	4	Goriningen Üniversitesi	Hollanda
5	14	Leiden Üniversitesi	Hollanda
6	31	Warwick Üniversitesi	İngiltere
7	46	İstanbul Teknik Üniversitesi	Türkiye
8	134	Passau Üniversitesi	Almanya
9	395	Carl Von Ossietzky Üniversitesi	Almanya
10	532	Atılım Üniversitesi	Türkiye
11	757	Robert Gordon Üniversitesi	İngiltere
12	1163	Tarsus Üniversitesi	Türkiye

►**Tablo 4**'te görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan üniversitelerden en yüksek sıralamaya sahip olan Hollanda'dan Wageningen Üniversitesi & Araştırma olup genel sıralamada 1'inci sıradadır. En düşük sıralamaya sahip olan üniversite ise Türkiye'den Tarsus Üniversitesi olup, bu kurum genel sıralamada 1163'üncü sıradadır. Ülkeler birbirleriyle karşılaştırıldığında Hollanda'nın üç üniversitesi de ilk on beşte yer aldığı için sıralamada öne çıktığı görülmektedir (1., 4., 14.). İngiltere'nin üniversitelerinin sıralamaları geniş bir aralıkta dağılmıştır (2., 31., 757.). Almanya'nın ilk üçte bir üniversitesinin bulunmasına rağmen diğer üniversiteleri nispeten daha düşük sıralamalardadır (3., 134., 395.). Türkiye'de üniversitelerin sıralaması daha geniş bir aralığa yayılmıştır (46., 532., 1163.).

3.3. Araştırmaya Dahil Edilen Üniversitelerin Web Sitelerinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu başlık altında ilk olarak araştırmaya dahil olan üniversitelerin genel özellikleri hakkında bulgular sunulacaktır. Daha sonra söz konusu üniversitelerin belirlenen kriterleri karşılama durumlarına dair bulgulara ve analizlere yer verilmiştir.

Araştırmaya dahil olan üniversitelerin kurum türlerine dair genel özellikleri ►Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5'te görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan üniversitelerin çoğunluğu (11 adet, %92) kamu üniversitesidir. Bu üniversiteler WUR, NTU, UCB, LEİ, UW, İTÜ, UP, UOL, RGU ve TÜ'dür. Araştırmaya dahil olan üniversitelerin sadece bir tanesi özel üniversite statüsünde bulunmaktadır (AÜ, %8).

Araştırmaya dahil olan üniversitelerin kuruluş yıllarına dair genel özellikler sırasıyla ►Tablo 5'te sunulmuştur.

Araştırmaya dahil olan üniversiteden kuruluş yılı en eski olan LEİ'dir (1575). Kuruluş yılı en yeni olan ise TÜ'dür (2018). Üniversitelerin 16. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar geniş zaman aralığında kuruldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil olan üniversiteler arasında 20. yüzyılda kurulan üniversitelerin sayısı daha fazladır (WUR 1918, UW 1965, UOL 1975, UP 1978, RGU

1992, UCB 1996, AÜ 1996).

Araştırmaya dahil olan üniversitelerin öğrenci sayılarına dair genel özellikler sırasıyla ►Tablo 6'da sunulmuştur.

►Tablo 6'da görüldüğü gibi en düşük öğrenci sayısına sahip üniversite UCB (1800) iken, en yüksek öğrenci sayısına sahip üniversite NTU'dur (40000). UCB, TÜ, AÜ, UP, WUR, UOL ve RGU üniversitelerinin öğrenci sayıları araştırmaya dahil olan üniversitelerin ortalama öğrenci sayısının (20900) altında UW, LEİ, UG, İTÜ ve NTU üniversitelerin öğrenci sayıları ise ortalama öğrenci sayısının üstündedir.

Araştırmaya dahil olan üniversitelerin web sitelerinin belirlenen kriterleri karşılama durumları ve frekans analizlerine dair bulgular ►Tablo 7'de sunulmuştur. Web sitesi ilgili kriteri karşılıyorsa "E" (Evet), karşılamıyorsa "H" (Hayır) olarak işaretlenmiştir. Yalnızca 12. kriter için sayısal değer verilmiştir.

Üniversitelerin web sayfaların belirlenen kriterlere sahip olma durumlarına genel olarak bakıldığında ►Tablo 7'de görüldüğü gibi en yüksek mevcudiyet oranına sahip kriterin 6. kriter olan "Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili dersler veya programlar sunuluyor mu?" kriteri olduğu tespit edilmiştir. Bu kriter araştırmada incelenen 12 üniversitenin web sayfalarının tamamında mevcuttur (12 üniversite, %100). Bununla beraber 9. "Üniversitenin web sitesinde, iklim değişikliği konulu kamuya yönelik bilgilendirme ve kampanyalar düzenlendiği belirtiliyor mu?" (11 üniversite, %91,67), 13. "Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili eğitim programlarının içeriği açıkça belirtilmiş mi?" (10 üniversite, %83,33), 14. "Üniversitenin web sitesinde, kamu ve sivil toplum kuruluşları ile iklim değişikliği konulu iş birliği yapıldığı belirtiliyor mu?" (11 üniversite, %91,67) ve 15. "Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili bilgilerin paylaşıldığı kaynak veya bilgi merkezleri mevcut mu?" (11 üniversite, %91,67) kriterlerde oldukça yüksek mevcudiyet oranına sahiptir.

Tablo 5. Araştırmaya dahil olan üniversitelerin kuruluş yılları

Özellik	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Üniversite	LEİ	UG	İTÜ	NTU	WUR	UW	UOL	UP	RGU	UCB	AÜ	TÜ
Kuruluş Yılı	1575	1614	1773	1843	1918	1965	1973	1978	1992	1996	1996	2018

Tablo 6. Araştırmaya dahil edilen üniversitelerin öğrenci sayıları

Özellik	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Üniversite	UCB	TÜ	AÜ	UP	WUR	UOL	RGU	UW	LEİ	UG	İTÜ	NTU
Öğrenci Sayısı	1800	5114	9636	10450	13564	15602	18000	28000	33474	34000	38287	40000

En düşük mevcudiyet oranına ise 7. “Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili sunulan dersler veya programların sayısı belirtilmiş mi?” olan kriter ile 11. “Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği kampanyaları için sosyal medyanın kullanıldığı belirtiliyor mu?” kriteri sahiptir. Bu kriterler incelenen 12 farklı üniversite web sitesinin sadece üçer tanesinde mevcuttur (%25). Kriterlerden 7’sini karşılayan üç üniversite İTÜ, UP ve UOL iken 11. kriterin mevcut olduğu üç üniversite ise UCB, LEİ ve RGU’dur.

Web sayfalarında incelenen kriterlerin mevcudiyetleri-ne üniversiteler bazında bakıldığında kriterleri en yük-

sek karşılama oranı %91,67 (11 kriter) ile İTÜ’dedir. En düşük karşılama oranına ise %41,67 (7 kriter) ile AÜ sahiptir. Başka bir ifadeyle karşılaştırılan üniversiteler arasında web sitesinde iklim değişikliği politikaları bakımından en yüksek görünürlüğe sahip olan üniversitenin İTÜ olduğu tespit edilmiştir. Üniversitelerin araştırma kriterlerini karşılama durumlarının nispeten birbirleriyle uyumlu olduğu bulgusuna erişilmiştir.

İklim değişikliği politikalarının görünürlüğünü etkileyeceği düşünüldüğü için 12. kriterde üniversitelerin sosyal medya takipçi sayılarına bakılmıştır. En yüksek takipçi sayısına 61.7600 ile UW sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya dahil olan üniversitelerin web sitelerinin inceleme kriterlerine göre durumları

Kriterler	1 WUR	2 NTU	3 UCB	4 UG	5 LEİ	6 UW	7 İTÜ	8 UP	9 UOL	10 AÜ	11 RGU	12 TÜ	Toplam (n*)	Yüzde (%)
4	E	E	H	E	E	E	E	E	E	H	E	E	10	83,33
5	E	E	E	E	E	E	E	H	E	H	E	E	10	83,33
6	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	12	100,00
7	H	H	H	H	H	H	E	E	E	H	H	H	3	25,00
8	E	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E	H	10	83,33
9	E	E	E	H	E	E	E	E	E	E	E	E	11	91,67
10	E	E	E	H	H	E	E	E	H	H	H	H	6	50,00
11	H	H	E	H	E	H	H	H	H	H	E	H	3	25,00
12	479000	528300	11664	512900	494900	617600	617100	79268	58414	229170	264770	15717	3908803	-
13	E	H	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	10	83,33
14	E	E	E	E	E	E	E	H	E	E	E	E	11	91,67
15	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	H	11	91,67
16	E	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E	E	11	91,67
Toplam (n**)	10	9	10	8	10	10	11	8	10	5	10	7		
Yüzde (%)	83,33	75,00	83,33	66,67	83,33	83,33	91,67	66,67	83,33	41,67	83,33	58,33		

*Üniversite sayısı

**Kriter sayısı

Not: Kriter numaraları veri toplama aracında olduğu gibi verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya dahil edilen üniversitelerin web sitelerinin araştırma kategorilerine dair bulgular

Kategoriler	Kriterler	Kriterleri Karşılayan Üniversite Sayısı	Toplam (n)*	Kategori Yüzdesi (%)
Genel Politikalar	4	10	20	%83,33
	5	10		
Yükseköğretim Uygulamaları	6	12	25	%69,44
	7	3		
	8	10		
Kamu Bilgilendirme ve Kampanyaları	9	11	20	%55,56
	10	6		
	11	3		
Eğitim Programları	13	10	21	%87,50
	14	11		
Kaynak ve Bilgi Merkezleri	15	11	22	%91,67
	16	11		

*İlgili kategoriden üniversitelerin web sitelerinden karşılanan kriterlerin toplam sayısı

En düşük takipçi sayısına ise 11.664 ile UCB sahiptir.

3.4. Araştırmaya Dahil Edilen Üniversitelerin Web Sitelerinin Kategorilere Göre İncelenmesine Dair Bulgular

Araştırmaya dahil edilen üniversitelerin web sitelerinin araştırma kategorilerine dair bulgular ►Tablo 8’de gösterilmiştir.

►Tablo 8’de görüldüğü gibi üniversitelerin web sitelerinin en çok kriteri karşıladıkları kategori “kaynak ve bilgi merkezleri”dir (%91). Bu kategorideki tüm kriterleri karşılayan üniversite sayısının eşit oranda olduğu tespit edilmiştir (11’er üniversite). “Kaynak ve bilgi merkezleri” kategorisini sırasıyla “eğitim programları” (%87,50), “genel politikalar” (%83), “yükseköğretim uygulamaları” (%69) ve “kamu bilgilendirme ve kampanyaları” (%55,56) kategorileri takip etmektedir. “Eğitim programları” kategorisinde en az karşılanan (10 üniversite) kriter 13. “Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili eğitim programlarının içeriği açıkça belirtilmiş mi?” kriteridir. Bu kategorideki diğer kriterleri karşılayan üniversite sayısı birbirine eşittir (11’er üniversite). “Genel politikalar” kategorisindeki kriterlerde eşit sayıda üniversite tarafından karşılanmıştır (10’ar üniversite). “Yükseköğretim uygulamaları” kategorisinde de en az karşılanan (3 üniversite) kriter 7. “Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili sunulan dersler veya programların sayısı belirtilmiş mi?” kriteridir. Bu kategoride araştırmaya katılan tüm üniversiteler tarafından (12 üniversite) karşılanan ise 6. “Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği ile ilgili dersler veya programlar sunuluyor mu?” kriteridir. Üniversiteler tarafından en düşük karşılanma oranına sahip olan “kamu bilgilendirme ve kampanyaları” kategorisinde ise en düşük karşılanan kriter (3 üniversite) 11. “Üniversitenin web sitesinde iklim değişikliği kampanyaları için sosyal medyanın kullanıldığı belirtiliyor mu?” kriteridir. Bu kategoride üniversiteler tarafından en fazla karşılanan kriter ise 9. “Üniversitenin web sitesinde, iklim değişikliği konulu kamuya yönelik bilgilendirme ve kampanyalar düzenlendiği belirtiliyor mu?” kriteridir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya dahil olan üniversitelerin web sitelerinde iklim değişikliği politikalarına dair en düşük mevcudiyetin “kamu bilgilendirme ve kampanyaları” kategorisinde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Üniversitelerin bu alanda yetersiz kaldığı söylenebilir. En yüksek mevcudiyet oranı ise “kaynak ve bilgi merkezleri” kategorisinde olduğu, bu alanda üniversitelerin web sitelerini oldukça etkili kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. “Eğitim programları” ve “genel politikalar” kategorilerinde de nispeten yüksek bir mevcudiyet söz konusuysa “yükseköğretim uygulamaları” kategorisinde orta düzeyde bir mevcudiyet olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Araştırmaya Dahil Edilen Üniversitelerin Web Sitelerinin Ülkelere Göre İncelenmesine Dair Bulgular

Araştırmaya dahil edilen üniversitelerin web sitelerinin ülkelere göre incelenmesine dair bulgular ►Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya dahil edilen üniversitelerin web sitelerinin ülkelere göre bulguları

Ülkeler	Üniversiteler	Üniversitelerin Kriterleri Karşılama Durumları	Toplam (n)*	Ülke Yüzdesi (%)
İngiltere	UW	10	29	%80,56
	RGU	10		
	NTU	9		
Hollanda	WUR	10	28	%77,78
	LEİ	10		
	UG	8		
Almanya	UCB	10	28	%77,78
	UOL	10		
	UP	8		
Türkiye	İTÜ	11	23	%63,89
	TÜ	7		
	AÜ	5		

*İlgili ülkenin üniversite web sitelerinin karşıladığı toplam kriter sayısı

►Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırma kriterlerini en çok karşılayan ülke İngiltere’dir (%80,56). Hollanda ve Almanya’nın ise benzer karşılama oranlarına sahip olduğu tespit edilmiştir (%77,78). Araştırma kriterlerini en düşük karşılama oranına sahip ülkenin ise Türkiye olduğu tespit edilmiştir (%63,89). Türkiye’deki üniversitelerin araştırma kriterlerini karşılama durumları arasında geniş bir fark vardır. İTÜ araştırma kriterlerinin neredeyse tamamını karşılarken (11 kriter), TÜ 7 kriter ve AÜ 5 kriteri karşılamaktadır. Hollanda, İngiltere ve Almanya’daki üniversitelerin ise tutarlı bir performans sergiledikleri görülmektedir. Hollanda’da WUR ve LEİ 10’ar kriteri karşılarken UG 8 kriteri web sitesinde bulundurmaktadır. İngiltere’de UW ve RGU 10’ar kriteri karşılarken NTU 9 adet araştırma kriterini karşılamaktadır. Son olarak Almanya’da UCB ve UOL 10’ar kriteri karşılarken UP’nin 8 kriteri web sitesinde bulundurduğu tespit edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye ile Hollanda, İngiltere ve Almanya’nın üniversitelerinin web sitelerinde iklim değişikliği politikalarının dijital görünürlüğünü incelemek, üniversite ve ülkelerin karşılaştırmasını yaparak benzerlik ve farklılıklarına dair değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Yapılan alanyazın taramasında web sitelerini iklim değişikliği politikaları bağlamında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki web sitelerini incelemeye yönelik çalışmalar daha çok bu

sitelerin erişilebilirlik ve kullanılabilirliklerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın söz konusu boşluğu kapatmaya çabalararak alanyazına, iklim değişikliği politikalarının görünürlüğünü sunarak iklim değişikliği mücadeleye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında araştırmaya dahil edilen üniversitelerin web siteleri belirlenen kriterlere ve kategorilere göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dair sonuçlar bu başlık altında olası nedenleriyle beraber sunulularak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

UI GM 2023 sıralamasında yer alan üniversiteler, araştırmaya dahil olan ülkeler bazında büyük farklılık göstermektedir. Sıralamada en fazla üniversiteye sahip olan ülke Türkiye'dir. Türkiye'yi nispeten düşük temsil oranlarıyla Almanya, İngiltere ve Hollanda takip etmektedir. Türkiye'nin bu alandaki katılımının açık ara önde olması, iklim değişikliği konulu uluslararası girişimlere olan ilgisinin karşılaştırılan diğer ülkelere göre daha yüksek olduğunu ve iklim değişikliği politikaları konusunda görünürlüğünü artırma çabalarını göstermektedir. Bu sonuca benzer şekilde Türkiye'nin iklim değişikliği konulu uluslararası girişimlerde aktif olarak yer aldığını, bu girişimlere olan bağlılığını kanıtladığını belirten çalışmalar mevcuttur (Arı, 2022; Çiftçi & Kayaer, 2024).

Araştırmaya dahil olan üniversiteler UI GM 2023 genel sıralamasındaki yerlerine göre değerlendirildiğinde karşılaştırılan ülkeler arasında Hollanda'daki üniversiteler için genel olarak daha üst sıralarda yer aldıklarından dolayı sürdürülebilirlik politikaları konusunda liderlik gösterdikleri söylenebilir. Türkiye'den dahil olan üniversitelerin sıralamaları diğer ülkelere göre daha geniş bir yelpazede yer almaktadır. Bu durum diğer ülkelere nispeten Türkiye'den sıralamaya açık ara daha fazla üniversitenin dahil olması kaynaklı olabilir. Türkiye'den dahil olan üniversitelerin sıralamadaki bu geniş dağılımı üniversitelerin sürdürülebilirlik girişimlerini artırma potansiyeline işaret ettiği söylenebilir. İngiltere ve Almanya'dan dahil olan üniversitelerin sıralamadaki dengeli dağılımları bu ülkelerdeki sürdürülebilirlik politikalarının birbirine uyumlu bir performans sergilediğini göstermektedir. Öte yandan Parizek ve Evangelinos (2021) İngiltere ve Almanya'daki sürdürülebilirlik politikalarının önemli farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir.

Sistematik bir yaklaşımla araştırmaya dahil edilen üniversitelerin çoğunluğunun kamu destekli olmasından dolayı bu üniversitelerin iklim değişikliği politikalarını uygulamaya daha yatkın oldukları ve bu alanda lider konumda bulundukları söylenebilir. Bu durum kamu üniversitelerinin nispeten uzun geçmişleri ile toplumsal sorumluluk alanlarında köklü politika geçmişlerinin var olması ve politikaları duyurmak için daha fazla kaynağa

erişebilmelerinden kaynaklı olabilir. Cuaresma'da (2017) kamu üniversitelerinin önemli kaynaklara ve uzmanlığa sahip oldukları için iklim değişikliği politikalarını uygulayabilmede iyi bir konumda olduklarını düşünmektedir. Özel üniversitelerin ise iklim değişikliği politikaları alanındaki görünürlükleri daha sınırlıdır. Bunun bütçe ve öncelik farklılıklarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu üniversitelerin iklim değişikliği politikalarını önceliklendirmeleri için farklı motivasyonlara ihtiyaçları vardır.

Üniversiteleri kuruluş yıllarına göre karşılaştırmak eski ve yeni akademik yapıların iklim değişikliği politikaları bağlamında farklılıklarını anlamamıza yardımcı olur. Araştırmaya dahil olan üniversitelerin çoğunluğunun 20. yüzyılda kurulmuş olmaları bu üniversitelerin geçmişten gelen akademik bilgi ve deneyimleriyle çevresel sorunlara daha kolay adapte olabildiklerini göstermektedir. Öte yandan yeni kurulan üniversitelerin araştırmada fazla yer almaması, kısa geçmişleri nedeniyle iklim değişikliği politikalarının henüz tam olarak oturmuş olmaması kaynaklı olabileceği düşünülürken bu üniversitelerin araştırmaya az da olsa dahil olmaları iklim değişikliği politikalarını uygulama alanındaki çabalarına işaret etmektedir. Knuth vd. (2007) ABD'de yaptıkları araştırmada Penn State gibi köklü üniversitelerin kapsamlı iklim değişikliği azaltma stratejilerini geliştirmek için kaynaklarından ve uzmanlıklarından yararlanarak politikalara daha kolay uyum sağlamayı kolaylaştırdığını belirtirken, Fazey vd. (2021) köklü üniversitelerin iklim değişikliği politikalarına uyum sağlamalarını engelleyen yerleşik yapılar, normlar ve ideolojiler nedeniyle önemli zorluklarla karşılaştıklarını öne sürmektedir.

Öğrenci sayısının yüksek olduğu üniversiteler toplumsal etki alanlarının genişliği nedeniyle iklim değişikliği politikalarını daha görünür kılabilir ve bu politikaları yaygınlaştırmada daha etkili olabilirler. Bu bağlamda araştırmaya dahil olan üniversitelerden öğrenci sayısı ortalamasının üstünde olanların (UW, LEİ, UG, İTÜ ve NTU) iklim değişikliği politikalarını vurgulama kapasiteleri diğerlerine göre daha fazla olduğu ifade edilebilir. Bu araştırma sonucunda elde edilen iklim değişikliği politikalarının görünürlük oranıyla İTÜ'nün bu kapasitesini kullanabildiği, UG'nin ise öğrenci sayısı üstünlüğünü iklim değişikliği politikalarını yaygınlaştırma lehinde değerlendirme kapasitesini henüz yeterince kullanamadığı söylenebilir.

Üniversitelerin web sitelerinde iklim değişikliği politikalarının görünürlüğü genel olarak yüksek düzeydedir. Tüm web sitelerinde iklim değişikliğiyle ilgili derslerin veya programların sunulması bu uygulamanın yaygınlaşarak standart haline geldiğini göstermektedir. Kamuya yönelik bilgilendirme ve kampanyaların düzenlenmesi, iklim değişikliğiyle ilgili eğitim programlarının içeriğinin açıkça

gösterilmesi ile kamu ve sivil toplum kuruluşlarıyla iklim değişikliği konulu iş birliğinin yapılması hususlarına birçok üniversiteden katılım mevcuttur. Bu hususların iklim değişikliği politikalarının görünürlüğünde önemli olduğu söylenebilir. Öte yandan bazı kriterler açısından üniversitelerin web sitelerinde iyileştirmeler yapmaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Üniversiteler web sitelerinde iklim değişikliğiyle ilgili sunulan derslerin ve programların sayısı ile konuyla ilgili kampanyalarda sosyal medyanın kamuyu bilgilendirme gücünden yararlanıldığına dair görünürlüklerini artırmalıdır.

Üniversiteler arası karşılaştırma bulgularına göre İTÜ'nün en yüksek uyum oranı ile iklim değişikliği politikalarını daha kapsamlı ve görünür bir şekilde web sitesinde sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç İTÜ'nün kendi ülkesinden UI GM sıralamasına dahil olan 98 üniversite arasından birinci sırada yer almasıyla doğru orantılıdır. AÜ'nün en düşük uyum oranına sahip olması ise web sitesinde iklim değişikliği politikalarını görünür kılmak için diğer üniversitelerden daha az çabaladığını göstermektedir. Bu durum üniversitenin araştırmaya dahil olan tek özel üniversite olmasıyla açıklanabilir. Daha önce değinildiği gibi özel üniversitelerin iklim değişikliği gibi kompleks bir konuda yerleşik bir politika oluşturma motivasyonları düşük olabilmektedir. Üniversitelerin toplumu yönlendirme potansiyeline sahip kurumlar olarak iklim değişikliği politikalarını daha açık ve erişilebilir şekilde web sitelerinde sergilemeleri oldukça önemlidir. İklim değişikliği politikalarının web sitelerinde görünürlüğü konusunda düşük performans gösteren üniversitelerin politika görünürlüğünü artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir.

Üniversiteler sosyal medyanın gücünü kullanarak iklim değişikliği politikalarının görünürlüğünü artırabilir ve politikalarını daha geniş kitlelere ulaştırabilirler. Araştırmaya dahil olan üniversitelerden UW'nin diğerlerine nispeten daha yüksek sosyal medya takipçi sayısına sahip olması söz konusu görünürlük ve yaygınlaştırma potansiyelinin de daha fazla olduğu anlamına gelir. UW sosyal medya platformlarını etkili bir şekilde kullanarak iklim değişikliği politikalarını daha görünür hale getirebilir. Aynı zamanda bu üniversitenin araştırma kriterlerini karşılama oranının yüksek olması (%83,33) iklim değişikliği politikalarının mevcudiyetinin fazla olmasına işaret ettiğinden söz konusu üniversitenin sosyal medya kullanımının iklim değişikliğiyle mücadeleye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan düşük takipçili UCB'nin ise daha sınırlı sosyal medya erişimi iklim değişikliği politikalarının görünürlüğünü artırmada dezavantaj oluşturmaktadır. Halbuki UCB'nin araştırma kriterlerini karşılama oranı UW ile aynı olup oldukça yüksektir (%83,33). UCB iklim değişikliği politikaları

uygulamadaki bu yüksek performansını sosyal medya takipçi sayısını artırarak daha görünür hale getirebilir. Us vd. (2022) bu görüşe benzer olarak yeşil üniversitelerin sosyal medya faaliyetlerinin sürdürülebilir kalkınma hedeflerini etkili bir şekilde desteklediğini ve çevre sorunları hakkında farkındalığı artırdığını ve bu platformların iklim değişikliği politikalarının üniversite topluluğu ve paydaşlar arasında görünürlüğünü ve yayılmasını artırdığını öne sürmektedir.

Üniversitelerin web sitelerinin araştırma kategorilerine göre analizinden elde edilen bulgulara göre üniversitelerin web sitelerini iklim değişikliği konusunda kaynak ve bilgi merkezi olarak kullanma, eğitim programlarına iklim değişikliğini dahil etme ve genel iklim değişikliği politikasını sunma alanlarında oldukça başarılı kullandıkları söylenebilir. Bu alanların üniversiteler tarafından etkili bir şekilde kullanılması iklim değişikliği politikalarının görünürlüğü için önemli bir etmendir. Bu sonuç aynı zamanda üniversitelerin iklim değişikliği konusunu akademik programlarına ve genel yönetimlerine entegre etmek için çaba sarfettiklerini göstermektedir. Araştırmada üniversitelerin web sitelerini iklim değişikliği konusunda güçlü bir kaynak ve bilgi merkezi olarak kullanmalarına rağmen kamu bilgilendirmeleri ve kampanyalar alanında yeterli görünürlüğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üniversitelerin toplumu bilinçlendirmeye yönelik daha fazla çaba göstermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Üniversitelerin kaynaklarını akademik ortamların ötesine taşıyarak daha geniş kitlelere ulaşmayı hedefleyen girişimlerde bulunmaları önerilmektedir. İklim değişikliğiyle mücadele ve uyumda bu husus kritik öneme sahiptir. Üniversitelerin kaynaklarını iklim değişikliğiyle mücadele ve uyum için kullanmaları gerektiği ve bu konunun önemli olduğunu belirten araştırmalar vardır (İbrahim, 2023; Kautto vd., 2018; Leal Filho vd., 2024).

Ülkelere göre karşılaştırmalar sonucunda araştırma kriterlerini karşılama oranı en yüksek olan İngiltere'de üniversitelerin iklim değişikliği politikalarının görünürlüğüne daha fazla önem verdiği söylenebilir. Almanya ve Hollanda'daki üniversitelerin iklim değişikliği politikalarının görünürlüğü İngiltere'dekilerden biraz daha düşük olmakla birlikte birbirleriyle benzerdir. Türkiye'deki üniversitelerin iklim değişikliği politikalarının görünürlüğü diğer ülkelere göre yetersiz kaldığı söylenebilir. Aynı zamanda Türkiye'deki üniversitelerin arasında farkların büyük olması iklim değişikliği politikaları bağlamında standart bir uygulamanın oluşmadığına işaret ettiği düşünülmektedir. Bu sonuç Türkiye'den araştırmaya dahil olan üniversitelerin diğer ülkelere göre farklı kurum türlerine ve kuruluş yıllarına sahip olmalarından kaynaklı olabilir. Türkiye'de üniversiteler arasında standart bir uygulama geliştirilmesi ve iyi uygulamaların yaygınlaştırıl-

masıyla bu farkların azaltılması sağlanabilir. Benzer şekilde Çelik ve Öztürk (2022) çalışmalarında Türkiye'deki üniversitelerin yeşil vizyonunun düşük olduğunu, sürdürülebilir kampüsler inşa etmek için bütünsel bir politika geliştirmeleri gerektiğini öne sürmektedir.

Özetle; üniversitelerin iklim değişikliği politikalarının web sitelerindeki görünürlüğü konusunda dikkat çekici farklılıklar olduğunu ortaya çıkmıştır. Türkiye, iklim değişikliğiyle ilgili uluslararası girişimlere ilgi göstermekte ve bu alanda görünürlüğünü artırma çabası içinde olmakla beraber, Türkiye'deki üniversitelerinin web sitelerinde bu politikaların görünürlüğü tüm üniversiteler arasından en yüksek görünürlük performansının İTÜ'de olmasına rağmen diğer ülkelere kıyasla biraz daha düşük seviyede kalmıştır. İngiltere'deki üniversiteler, iklim değişikliği politikalarının görünürlüğü açısından en yüksek performansı sergilerken, Almanya ve Hollanda'daki üniversitelerin görünürlük seviyelerinin birbirine benzer olduğu, ancak İngiltere'nin gerisinde kaldıkları görülmüştür. Bu sonuç Hollanda'daki üniversitelerin iklim değişikliği politikaları konusunda öncülük ettiği, Almanya ve İngiltere'deki üniversitelerin ise uyumlu politikalar yürüttüğü tespit edilmesine rağmen oluşmuştur. Kamu üniversitelerinin iklim değişikliği politikalarına daha yakın olduğu ve köklü üniversitelerin bu politikaları daha kolay benimseyebildiği anlaşılmıştır. Ayrıca, üniversite web siteleri genellikle iklim değişikliği konusunda güçlü bir kaynak ve bilgi merkezi olarak kullanılırken, kamu bilgilendirme ve farkındalık kampanyaları alanında yeterli görünürlüğe sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, üniversitelerin iklim değişikliği politikalarının web sitelerinde görünürlüğünü artırarak daha etkin bir farkındalık yaratma ve liderlik rolü üstlenme potansiyeline sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmacılar için öneriler:

- Bu araştırmada üniversite web sitelerindeki iklim değişikliği politikalarının görünürlüğüne odaklanılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, söz konusu politikaların içeriklerinin niteliği analiz edilerek politika uygulamalarının kapsamı ve etkililiği hakkında daha ayrıntılı incelemeler gerçekleştirilebilir.
- Araştırma belirli aralıklarla tekrarlanarak iklim değişikliği politikalarının web sitelerindeki görünürlüğünün zaman içindeki değişimi ve uzun vade- li eğilimleri karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.

- Araştırmanın kapsamı farklı ülke ve üniversiteler eklenerek genişletilebilir. Özellikle, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler veya üniversite türlerine göre yapılan karşılaştırmalar politika uygulamalarının çeşitliliğini anlamaya katkı sağlayabilir.
- Araştırmada iklim değişikliği politikalarının görünürlüğü web siteleri üzerinden incelenmiştir, benzer şekilde üniversitelerin sosyal medya hesapları üzerinden politika görünürlüğüne bakılabilir.
- İklim değişikliği politikalarının üniversitelerde görünürlüğü farklı metodolojik yaklaşımlar (örneğin, doküman analizi, görüşmeler, anket çalışmaları vb.) kullanılarak araştırılabilir. Böylelikle politikaların yalnızca görünürlüğü değil aynı zamanda paydaşlar tarafından nasıl algılandıkları da değerlendirilebilir.

Araştırma Etiği / Research Ethics

Uygulanamaz.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Kavramsallaştırma: [Şefika Şule Erçetin/ Buşra Sarı], Metodoloji: [Şefika Şule Erçetin/ Buşra Sarı], Formal Analiz: [Şefika Şule Erçetin/ Buşra Sarı], Araştırma: [Buşra Sarı], Kaynaklar: [Buşra Sarı], Veri Düzenleme: [Şefika Şule Erçetin/Buşra Sarı], Yazım - İlk Taslak Hazırlığı: [Buşra Sarı], Yazım - Gözden Geçirme ve Düzenleme: [Şefika Şule Erçetin/Buşra Sarı], Görselleştirme: [Buşra Sarı], Denetim: [Şefika Şule Erçetin]

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Buşra Sarı  <https://orcid.org/0000-0002-8845-9857>

Şefika Şule Erçetin  <https://orcid.org/0000-0002-7686-4863>

References

- Acuner, E., Maçın, K. E., Özcan, F. K., Karabulut, A. E., Mutlu Köse, B., & Durak Ata, L. (2023). Üniversitelerde sürdürülebilirlik çalışmaları: İstanbul Teknik Üniversitesi örneği. *Çevre, İklim ve Sürdürülebilirlik*, 24(2), 111-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itucis/issue/79287/1360139>
- Açıkalın, Ş. N., Sarı, E., & Erçetin, Ş. Ş. (2024). Role of education in awareness

on climate change. *Current Perspectives in Social Sciences*, 28(1), 56-63. <https://doi.org/10.53487/atasobed.1454546>

Arı, I. (2022). Türkiye's climate policy: Aligned with international climate politics. *Insight Turkey*, 24(Spring 2022), 89-112. <https://doi.org/10.25253/99.2022242.6>

- Benoot, C., Hannes, K., & Bilsen, J. (2016). The use of purposeful sampling in a qualitative evidence synthesis: A worked example on sexual adjustment to a cancer trajectory. *BMC Medical Research Methodology*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0114-6>
- Bilbay, Ö. F. (2024). İklim krizi ve dijitalleşme. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 22(Özel Sayı), 1544-1568. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1516721>
- Birleşmiş Milletler. (1992). *İklim değişikliği çerçeve sözleşmesi*.
- Boiocchi, R., Ragazzi, M., Torretta, V., & Rada, E. C. (2023). Critical analysis of the GreenMetric World University Ranking System: The issue of comparability. *Sustainability*, 15(2), 1343. <https://doi.org/10.3390/su15021343>
- Cuaresma, J. C. (2017). Philippine higher education institutions' responses to climate change. İçinde *Climate Change Research at Universities* (ss. 69-93). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58214-6_5
- Çelik, Z., & Öztürk, M. (2022). Sürdürülebilir ve yeşil kampüsler: Türkiye'deki üniversitelerin yeşil vizyonu. *IDEALKENT*, 14(Özel Sayı), 315-346. <https://doi.org/10.31198/idealkent.1166470>
- Çiftçi, S., & Kayaer, M. (2024). Türkiye's contribution to the process in fighting climate change within the framework of Turkish environmental legislation. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 22(2), 44-65. <https://doi.org/10.11611/yead.1258752>
- DataReportal. (2024). *Digital 2024 april global statshot report - Global digital insights*. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-april-global-statshot>
- Douglas, H. (2022). Sampling techniques for qualitative research. İçinde *Principles of Social Research Methodology* (ss. 415-426). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5441-2_29
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- European Environment Agency. (2024). *European climate risk assessment*. <https://www.eea.europa.eu/publications/european-climate-risk-assessment>
- Fazey, I., Hughes, C., Schöpke, N. A., Leicester, G., Eyre, L., Goldstein, B. E., Hodgson, A., Mason-Jones, A. J., Moser, S. C., Sharpe, B., & Reed, M. S. (2021). Renewing universities in our climate emergency: Stewarding system change and transformation. *Frontiers in Sustainability*, 2. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.677904>
- Federal Republic of Germany. (2014). *Sixth national communication of Germany under the UNFCCC*. <https://unfccc.int/documents/79787>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Gardner, C. J., Thierry, A., Rowlandson, W., & Steinberger, J. K. (2021). From publications to public actions: The role of universities in facilitating academic advocacy and activism in the climate and ecological emergency. *Frontiers in Sustainability*, 2. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.679019>
- Government of Canada. (2017). *Seventh national communication and third biennial report of Canada under the UNFCCC*. <https://www.canada.ca/en/environment-climate-change/services/climate-change/greenhouse-gas-emissions/seventh-national-communication-third-biennial-report.html>
- İbrahim, U. (2023). Accountability for climate change mitigation in universities through research, teaching, and community services. İçinde *University Initiatives on Climate Change Education and Research* (ss. 1-19). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25960-9_10-1
- İklim Değişikliği Başkanlığı. (2024a). *İklim Değişikliği Başkanlığı*. <https://iklim.gov.tr/>
- İklim Değişikliği Başkanlığı. (2024b). *Sözleşme ve protokoller*. <https://iklim.gov.tr/>
- İklim Portal. (2024). *İklim portal*. <https://iklimportal.gov.tr/>
- iklimBU. (2024). *iklimBU | İklim değişikliği ve politikaları uygulama ve araştırma merkezi*. <https://climatechange.bogazici.edu.tr/>
- Kautto, N., Trundle, A., & McEvoy, D. (2018). Climate adaptation planning in the higher education sector. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(7), 1259-1278. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2018-0028>
- Kekeç Morkoç, D. (2017). Topluma hizmet uygulamaları boyutunda üniversite web sitelerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 256-266.
- Kekeç Morkoç, D., & Doğan, M. (2014). Üniversite "web" sitelerinin tanıtım amaçlı kullanımı: Üniversitelerin turizm bölümleri üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 56-66.
- Knuth, S., Nagle, B., Steuer, C., & Yarnal, B. (2007). Universities and climate change mitigation: Advancing grassroots climate policy in the US. *Local Environment*, 12(5), 485-504. <https://doi.org/10.1080/13549830701657059>
- Koç, H. (2015). Üniversitelerde web sitelerinin kurumsal iletişim amaçlı kullanımı: Devlet ve vakıf üniversitelerinin web siteleri üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(2). <https://doi.org/10.19145/guifd.86451>
- Kohli, R., & Fee, L. (2024). *Why universities play a crucial role in climate adaptation*. UNDP Climate Promise. <https://climatepromise.undp.org/news-and-stories/why-universities-play-crucial-role-climate-adaptation>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Kurulgan, M., & Bayram, F. (2006). Üniversite kütüphaneleri web sitelerinin biçim ve içerik analizi: Türkiye'deki uygulamaya ilişkin bir araştırma analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(2), 141-172.
- Leal Filho, W., Shiel, C., & Paço, A. (2016). Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education: the role of project-oriented learning. *Journal of Cleaner Production*, 133, 126-135. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.05.079>
- Leal Filho, W., Sierra, J., Kalembo, F., Ayal, D. Y., Matandirotya, N., de Victoria Pereira Amaro da Costa, C. I., Sow, B. L., Aabeyir, R., Mawanda, J., Zhou, L., & Baldeh, D. (2024). The role of African universities in handling climate change. *Environmental Sciences Europe*, 36(1), 130. <https://doi.org/10.1186/s12302-024-00933-6>
- Meteoroloji Genel Müdürlüğü. (2024). *İklim*. <https://www.mgm.gov.tr/iklim/iklim.aspx?key=B>
- Molthan-Hill, P., Worsfold, N., Nagy, G. J., Leal Filho, W., & Mifsud, M. (2019). Climate change education for universities: A conceptual framework from an international study. *Journal of Cleaner Production*, 226, 1092-1101. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.04.053>
- Ortaş, İ. (2004). "Üniversite" özerkliği nedir? *Üniversite ve Toplum*, 4(1), 1-7.
- Öztürk, K. (2002). Küresel iklim değişikliği ve Türkiye'ye olası etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 47-65.
- Parizek, K., & Evangelinos, K. I. (2021). Corporate social responsibility strategies and accountability in the UK and Germany: Disclosure of lesbian, gay, bisexual and transgender issues in sustainability reports. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 28(3), 1055-1065. <https://doi.org/10.1002/csr.2105>
- Reimers, F. (2021). *Education and climate change* (F. M. Reimers, Ed.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57927-2>
- Republic of Türkiye. (2018). *Seventh national communication of Türkiye under the UNFCCC*. <https://unfccc.int/documents/197662>
- S. Hlahla, A. N., & Hill, T. R. (2019). Assessing municipal-level governance responses to climate change in KwaZulu-Natal, South Africa. *Journal of Environmental Planning and Management*, 62(6), 1089-1107. <https://doi.org/10.1080/09640568.2018.1466693>
- Sari, R. F., Sidiyanto, Y. A., & Windiatmaja, J. H. (2023). The role of universities in realizing sustainability: Analysis of UI GreenMetric contributions and publications related to sustainability. *E3S Web of Conferences*. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345001001>
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Selçuk, S. F. (2023). Uluslararası iklim değişikliği anlaşmaları ve Türkiye'nin tutumu. *Ulusal Çevre Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(1), 9-19.
- Selçuk Üniversitesi. (2024). *Tarım ve iklim değişiklikleri uygulama ve araştırma merkezi*. https://www.selcuk.edu.tr/Birim/arastirma-ve-uygulama-merkezleri/tarim-ve-iklim-degisiklikleri-uygulama_ve_arastirma_merkezi/2098/tarim-ve-iklim-degisikligi-eylem-plani/48183
- Şeko, Y. A. (2023). *İklim değişikliği eğitim hakkına ulaşmada engeller oluşturuyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/yesilhat/iklim-degisikligi/iklim-degisikligi-egitim-hakkina-ulasmada-engeller-olusturuyor/1820712>
- Stephens, J. C., Hernandez, M. E., Román, M., Graham, A. C., & Scholz, R. W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 317-338. <https://doi.org/10.1108/14676370810885916>
- Tafur-Arciniegas, M., & Contreras, A. F. L. (2018). *First approach to purposeful sampling for determining key factors on outcome bias*.
- Talu, N., & Kocaman, H. (2018). Türkiye'de iklim değişikliği ile mücadelede politikalar, yasal ve kurumsal yapı. İçinde *Weglobal*. <http://www.iklimin.com>

- org/egitimmateryalleri/TR%20Pol_NT.pdf
- Tanişık, S. (2024). Üniversite web sitelerinin kullanılabilirlik sorunları üzerine bir araştırma: Başkent Üniversitesi örneği. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 8(1), 22-43. <https://doi.org/10.46328/bestdergi.103>
- Türkeş, M., Sümer, U. M., & Çetiner, G. (2000). Küresel iklim değişikliği ve olası etkileri. İçinde *Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları* (ss. 7-24). Çevre Bakanlığı, ÇKÖK Gn. Md.
- UI GreenMetric. (2024). *Welcome to UI GreenMetric*. <https://greenmetric.ui.ac.id/about/welcome>
- United Nations. (1992). *Agenda 21: Programme of action for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- United Nations. (2012). *The future we want*. https://www.un.org/disabilities/documents/rio20_outcome_document_complete.pdf
- United Nations. (2024a). *Causes and effects of climate change*. <https://www.un.org/en/climatechange/science/causes-effects-climate-change>
- United Nations. (2024b). *Preparation of NCs and BRs*. <https://unfccc.int/preparation-of-ncs-and-brs#Guidelines-on-reporting-National-Communications>
- United Nations Development Programme. (2023). *Climate dictionary: An everyday guide to climate change*. İçinde *UNDP*. <https://climatepromise.undp.org/news-and-stories/climate-dictionary-everyday-guide-climate-change>
- United Nations Educational, S. and C. O. (2015). *Not just hot air: Putting climate change education into practice*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JEZC9407>
- Us, Y., Pimonenko, T., Lyulyov, O., Chen, Y., & Tambovceva, T. (2022). Promoting green brand of university in social media: Text mining and sentiment analysis. *Virtual Economics*, 5(1), 24-42. [https://doi.org/10.34021/ve.2022.05.01\(2\)](https://doi.org/10.34021/ve.2022.05.01(2))
- Uslu Şenel, G., & Atabey, T. (2020). Diyarbakır ilinde farklı sektörlerden kaynaklanan karbondioksit salınımının hesaplanması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 23(1), 37-47. <https://doi.org/10.17780/ksujes.676975>
- Wang, R. (2013). Adopting local climate policies. *Urban Affairs Review*, 49, 593-613. <https://doi.org/10.1177/1078087412469348>
- Yıldız Teknik Üniversitesi. (2024). *Sürdürülebilirlik*. <https://yildiz.edu.tr/kampus/surdurulebilirlik>
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yardımcı, R. (2017). Toplumsal sorunların çözümünde üniversitelerin rolü. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 138-149.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2024). *YÖK Yeşilin ve geri dönüşümün adresi üniversiteler karbon ayak izlerini azaltıyor*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yesilin-ve-geri-donusumun-adresi-universiteler-karbon-ayak-izlerini-azaltiyor.aspx>

Doktora Öğrencilerinin Yapay Zeka Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma

A Qualitative Study on Doctoral Students' Use of Artificial Intelligence

Emine Aruğaslan^{1*} 

¹İsparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Programcılığı, Isparta, Türkiye

Özet: Yapay zekâ, eğitim sektöründe giderek daha yaygın bir şekilde kullanılmakta ve öğretme-öğrenme süreçlerinde köklü değişiklikler yaratmaktadır. Bu durum, yapay zekâ araçlarının hem eğitimdeki potansiyel avantajlarını hem de olası sakıncalarını inceleme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma, doktora öğrencilerinin yapay zekâ araçlarını eğitimde nasıl kullandıklarını, bu araçlara yönelik deneyim ve görüşlerini derinlemesine ele almak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiş, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 doktora öğrencisi de araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve sonuç olarak 6 kategori ve 26 tema oluşturulmuştur. Bu kategoriler yapay zekâ kullanımına yönelik olarak, “tercih nedenler,” “genel avantajlar,” “eğitimdeki avantajlar,” “eğitimde kullanımına yönelik sakıncalar,” “karşılaşılan zorluklar” ve “kişisel-mesleki gelişime katkılar” şeklinde belirlenmiştir. Bulgular, yapay zekâ araçlarının kolay erişilebilirlik, pratiklik ve hız gibi nedenlerle tercih edildiğini, ancak bilgi güvenilirliği, etik sorunlar ve intihal gibi sakıncalarının da bulunduğunu göstermiştir. Bu kapsamda, yapay zekânın eğitimdeki rolü ve etkisi öğrencilerin gözünden değerlendirilmiş ve bu teknolojinin öğrenme süreçlerine getirdiği fırsatlar ve riskler detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ araçları; doktora öğrencileri; kullanıcı deneyimleri, çevrimiçi öğrenme

Abstract: Artificial intelligence is increasingly being integrated into the education sector, bringing about significant changes in teaching and learning processes. This growing influence underscores the need for a thorough investigation into the effective use, potential benefits, and possible challenges associated with Artificial intelligence tools in education. This study aimed to explore doctoral students' experiences and perspectives on the use of Artificial intelligence tools in education. Adopting a qualitative research design, the study included 12 doctoral students selected through a purposive sampling method. Data were analyzed using content analysis, resulting in the identification of 6 main categories and 26 themes. These categories included “reasons for preference,” “general advantages,” “advantages in education,” “challenges in educational use,” “difficulties encountered,” and “contributions to personal and professional development.” The findings revealed that Artificial intelligence tools are primarily preferred for their accessibility, practicality, and speed, but concerns about information reliability, ethical issues, and plagiarism also emerged. This study provides a comprehensive insight into the role and impact of artificial intelligence in education from the perspective of students, highlighting the opportunities and risks it presents in learning processes.

Keywords: Artificial intelligence tools; doctoral students; user experiences; online learning

1. Giriş

Yapay zekâ, makine öğrenimi, doğal dil işleme, veri madenciliği, sinir ağları veya bir dizi teknolojiyi ve yöntemi tanımlamak için kullanılan bir şemsiye terimdir (Zawacki-Richter vd., 2019). Yapay zekâ alanında, makinelerin öğrenme, adaptasyon ve kendini düzeltme gibi insan zekâsına benzer yetenekler kazanması hedeflenmektedir (Chen vd., 2020). Yapay zekâ, bilgisayarların insan zekâsını genişletmesini ve daha etkili programlama teknikleriyle makinelerin kullanımını optimize etmeyi amaçlamaktadır (Kok vd., 2009; Pannu, 2015). Kısacası yapay zekâ, bilgisayarların insan benzeri düşünme, öğrenme,

mantık yürütme ve kendini geliştirme becerileri kazanmasını amaçlayan bir bilgisayar bilimi dalıdır. Yapay zekâ alanı, bilgisayar bilimi ve mühendisliğe dayanmakla birlikte felsefe, bilişsel bilim, sinirbilim ve ekonomi gibi diğer disiplinlerden de büyük ölçüde etkilenmektedir. Yapay zekâ, üzerine her ne kadar tanımlamalar yapılsa da disiplinler arası yapısı ve sürekli gelişen yetenekleri ile tanımlanması zor bir terim olarak düşünülmektedir. Daha basit bir ifadeyle yapay zekâ terimi geleneksel olarak insanlar tarafından gerçekleştirilen görevleri otomatikleştirebilen akıllı sistemlere atıfta bulunmak için kullanılmaktadır (Chaudhry & Kazim, 2022).

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ eminearugaslan@isparta.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 27.09.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 01.11.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 09.12.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 17.12.2024



Yapay zekâ, akıllı sistemlerin insan benzeri yetenekleriyle çeşitli görevleri yerine getirebilmesi sayesinde farklı sektörlerde hızla yaygınlaşmış ve giderek daha karmaşık problemlerin çözümünde kullanılmaya başlanmıştır. Yapay zekâ, günümüzde bilim, mühendislik, işletme, tıp ve hava tahmini gibi çeşitli alanlardaki karmaşık sorunları çözmek için yaygın olarak kullanıldığından, yaşamın birçok alanında büyük bir etkiye sahiptir (Jiang vd., 2017; Pannu, 2015; Verma, 2018). Ayrıca, yapay zekâ teknolojisi günlük hayatın da vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Siri, Alexa gibi kişisel asistanlar sesli komutlarla çalışarak kullanıcıların taleplerine yanıt verebilmektedir. Sosyal medya platformlarında, yapay zekâ algoritmaları kullanıcıların ilgi alanlarına göre içerik önerilerinde bulunarak etkileşim oranlarını artırmaktadır (Kaplan & Haenlein, 2019). Bu geniş kullanım alanları, yapay zekânın hızla gelişen ve çeşitli sektörlerde etkin bir şekilde uygulanan bir teknoloji olduğunu göstermektedir.

Yapay zekâ, eğitim alanında da giderek artan bir şekilde kullanılmakta ve öğretme-öğrenme süreçlerini dönüştürmektedir (Almasri, 2024; Chaudhry & Kazim, 2022). Özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında yapay zekâ araçları, kişiselleştirilmiş öğrenme, içerik geliştirme, değerlendirme ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırma gibi pek çok alanda yeni olanaklar sunmaktadır (Dogan vd., 2023; Gligorea vd., 2023). Bununla birlikte, yapay zekâ araçlarının eğitimde etkili ve doğru şekilde kullanımı, potansiyel avantajları ve olası sakıncaları üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, doktora düzeyinde çevrimiçi bir ders kapsamında öğrencilerin yapay zekâ araçlarını eğitimde nasıl deneyimlediklerini anlamayı amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin yapay zekâ araçlarını seçerken hangi kriterleri göz önünde bulundurdıkları, bu araçların genel ve eğitimdeki avantajları, karşılaşılan zorluklar ve sakıncaların neler olduğu ile yapay zekânın akademik ve profesyonel çalışmalarda nasıl kullanılabileceği bu araştırmanın odak noktalarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın önemi, yapay zekâ araçlarının eğitimdeki etkisini doktora düzeyindeki öğrenci deneyimlerine odaklanarak ele almasıdır.

Doktora öğrencileri, daha derinlemesine analiz yapabilen ve karmaşık problemleri çözebilen bir yapıya sahip oldukları için yapay zekâ araçlarının kullanımı konusunda ileri düzeyde deneyimler ve stratejiler geliştirebilmektedirler. Bu durum, yapay zekâ araçlarının potansiyelini sadece temel öğrenme süreçlerinde değil, aynı zamanda üst düzey akademik çalışmalar ve uzmanlık geliştirme süreçlerinde de nasıl kullanılabileceğine dair önemli ve özgün bir perspektifler sunmaktadır. Bu kapsamda, makalenin araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğrenciler yapay zekâ araçlarını seçerken hangi kriterleri ve tercih nedenlerini göz önünde bulundurmaktadır?
- Yapay zekâ araçlarının genel kullanımında sağladığı avantajlar nelerdir?
- Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki kullanımının sunduğu avantajlar nelerdir?
- Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki kullanımına yönelik olası sakıncalar nelerdir?
- Öğrenciler yapay zekâ araçlarını kullanırken hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
- Öğrenciler yapay zekâ araçlarını akademik ve profesyonel çalışmalarında nasıl kullanmayı planlamaktadır?

1.1. Çevrimiçi Eğitimde Yapay Zekâ

Yapay zekânın ilerlemesi, bilgisayar destekli eğitimi yeni bir çağa taşımıştır. Bir bilgisayar sistemi insan zekâsı ile birleştirilerek, akıllı bir öğretmen, araç veya öğrenci olarak hizmet verebilir ve eğitim ortamlarında karar almayı kolaylaştırabilir (Hwang vd., 2020). Çevrimiçi eğitimde yapay zekâ, öğrenme süreçlerini dönüştürme kapasitesiyle dikkat çekerken, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma konusunda da önemli avantajlar sağlamaktadır (Bilad vd., 2023). Yapay zekâ araçları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme materyalleri hazırlayarak, öğrenme hızını ve içeriği bireyselleştirme yeteneğine sahiptir (Gligorea vd., 2023). Ayrıca bu araçlar, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek, onlara en uygun öğrenme yollarını önerir ve çevrimiçi öğrenme deneyimini daha verimli ve etkili hale getirir (Zawacki-Richter vd., 2019).

Yapay zekâ, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme platformlarında bıraktığı izleri ve davranışları analiz ederek, öğretmenlere ve öğrencilere önemli geri bildirimler sunar (Siemens, 2013). Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve öğretmenlerin ders içeriklerini ve yöntemlerini geliştirmesine olanak tanır. Aynı zamanda doğal dil işleme (NLP: Natural Language Processing) teknolojileriyle yapay zekâ, öğrencilerin sorularına anında yanıt vererek ders materyalleriyle daha etkin bir öğrenme ortamı sağlar (Neo vd., 2022).

Yapay zekânın eğitimdeki rolü, farklı eğitim kademelerinde çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, yapay zekâ araçları ilkökul düzeyinde öğrencilerin temel beceriler kazanmasına destek olurken, üniversite düzeyinde karmaşık problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlamaktadır.

(Yim & Su, 2024). Aynı zamanda, yapay zekâ, öğretmenlerin ders planlama, değerlendirme ve öğrencilere geri bildirim sağlama süreçlerinde iş yükünü hafifleterek, onların daha etkili bir şekilde öğrencileriyle etkileşim kurmasına olanak tanımaktadır (Hashem vd., 2024). Ayrıca, yapay zekâ destekli öğrenme analitiği, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki zorlukları tespit ederek onlara yönelik özelleştirilmiş destek ve geri bildirim sağlamaktadır (Halkiopoulos & Gkintoni, 2024). Bu durum, öğrencilerin eksikliklerini daha hızlı fark etmelerine ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu çeşitlilik ve çok yönlülük, yapay zekânın hem geleneksel eğitimde hem de çevrimiçi eğitimde nasıl çok boyutlu bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Yapay zekâ araçları, çevrimiçi eğitimde öğrenci-öğretmen etkileşimini ve değerlendirme süreçlerini iyileştirerek, bu alanda önemli katkılar sağlamaktadır (Huang vd., 2021). Özellikle yapay zekâ tabanlı sohbet robotları (chatbotlar) ve kişisel öğrenme asistanları, öğrencilere ders dışı zamanlarda dahi rehberlik ederek öğrenme sürecine destekleyici bir katkı sağlayabilir (Kuhail vd., 2023; Labadze vd., 2023; Wollny vd., 2021). Bu noktada, doğal dil işleme alanında üretken yapay zekâ teknolojisi olan ChatGPT, çevrimiçi eğitimde öne çıkan bir araç olarak önemli bir rol oynamaktadır. GPT (Generative Pre-Trained Transformer) dil modeli teknolojisine dayanan ChatGPT, kullanıcı isteklerini anlamlandırarak doğal insan dilinde yanıtlar üretebilir. Bu özellik, soruları yanıtlama ve çeşitli metin tabanlı görevleri yerine getirme kapasitesini göstermektedir (Alawida vd., 2023; Bansal vd., 2024; Bozkurt, 2023). Chatbot teknolojisi, kurumsal çalışanlar ve öğrenciler dâhil olmak üzere geniş bir kullanıcı kitlesine hızlı ve kişiselleştirilmiş hizmetler sunma potansiyeline sahiptir (Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021).

Yapay zekâ, öğrenme analitiği ve veri madenciliği gibi alanlar aracılığıyla eğitim ve öğretimin geliştirilmesine de önemli katkılar sunmaktadır. Öğrenme analitiğinde, okul terk sorununu önlemek amacıyla, öğrencilerin okulu bırakma olasılıklarını belirlemek için çeşitli parametrelerle sınıflandırma yapılabilir. Bu sayede kurumlar, erken uyarı sistemleri geliştirebilir ve eyleme dönüştürülebilir veriler elde edebilir. Veri madenciliğine dayalı yapay zekâ, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenme yöntemlerine karar vermelerine ve bilgi alanındaki verilerden faydalanarak kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanımaktadır (Chen vd., 2020). Ayrıca, yapay zekâ araçlarıyla zenginleştirilen oyunlaştırılmış öğrenme (gamification) teknikleri, öğrencilerin katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırarak daha etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Khakpour & Colomo-Palacios, 2021). Böylece, yapay zekâ araçları, çevrimiçi eğitimde öğrenme deneyimini zenginleştirir-

ken daha etkili, verimli ve öğrenci odaklı bir eğitim süreci oluşturulmasına da katkı sağlar.

Duygusal yapay zekâ (affective computing) teknolojileri de öğrencilerin duygusal durumlarını analiz ederek, dersin içeriğini ve sunumunu öğrencinin duygu durumuna göre adapte eder (Yadegaridehkordi vd., 2019). Bu tür iyileştirmeler, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında motivasyonlarını korumalarına ve derslere daha fazla odaklanmalarına katkı sağlamaktadır (Anwar vd., 2023). Son olarak, yapay zekânın eğitim sektöründeki uygulamaları arasında müfredat ve içerik geliştirme; sanal gerçeklik, web tabanlı platformlar, robotik, görüntülü konferans, görsel-işitsel dosyalar ve 3 boyutlu teknolojiler gibi araçlardan yararlanan eğitim yöntemleri bulunmaktadır. Bu sayede, öğretmenler daha etkili ve verimli olurken, öğrenciler de kişiselleştirilmiş ve daha zengin bir öğrenme deneyimi yaşamaktadır (Chen vd., 2020).

1.2. Yapay Zekâ Çalışmaları

Yapay zekânın kökeni, 1950'lerde John McCarthy'nin ABD'deki Dartmouth Koleji'nde düzenlediği iki aylık çalışmaya dayanmaktadır. Bu dönemde yapay zekâ, makinelerin insan zekâsına benzer düşünme ve öğrenme süreçlerine sahip olması fikriyle ortaya çıkmıştır. Yapay zekâ teknolojisinin eğitimde uygulanması ise son 30 yıldır giderek artan bir şekilde araştırma konusu haline gelmiştir (Zawacki-Richter vd., 2019). Geleneksel ve çevrimiçi eğitimde yapay zekâ ve yapay zekâ araçları üzerine yapılan çalışmalar, genellikle bu teknolojinin eğitim üzerindeki zorluklara ve fırsatlara etkilerini ele almaktadır (Chen vd., 2020; Fitria, 2021). Ayrıca, duygusal değişimlerin incelenmesi (Özkara, 2021; Tonguç & Özkara, 2020) ve oyunlaştırılmış öğrenme teorileri ile bağlantılar üzerine çalışmalar da bulunmaktadır (Bezzina & Dingli, 2023; Çivril, 2023; Khakpour & Colomo-Palacios, 2021). Yapay zekâ araçlarına yönelik tutum, görüş ve deneyimlerin değerlendirildiği (AL-Sa'di & Miller, 2023; Barrot, 2024a; Çınar Yağcı & Aydın Yıldız, 2023; Skjuve vd., 2023; Tapan Broutin, 2024) ve etik ile gizlilik kaygılarının incelendiği çalışmalar da dikkat çekmektedir (Akgun & Greenhow, 2022; Gujjula & Sanghera, 2023; Nguyen vd., 2023).

Chen vd. (2020), yapay zekânın eğitimde idari görevleri kolaylaştırma, ders içeriklerini kişiselleştirme ve öğrenci deneyimini geliştirme üzerindeki etkilerini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Fitria (2021) yapay zekânın öğretim ve öğrenme süreçlerinde ders planlama, devam takibi ve kaynak oluşturma gibi konularda öğretmenlere destek olabileceğini belirtmiştir. Hwang vd. (2020) ise yapay zekânın eğitimde kişiselleştirilmiş rehberlik sağlama, karmaşık kavramları anlama ve eğitim politika-

larının geliştirilmesi konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir. Lampou (2023) çalışmasında, yapay zekânın günlük yaşamda olduğu gibi eğitimde de öğrenci performansı ve kapsayıcılık açısından katkılar sunabileceğini vurgulamıştır.

Özkara (2021), çevrimiçi derslerde ders danışmanlarının duygu durumlarını (örneğin, nefret, üzüntü, mutluluk, korku, küçümseme, öfke ve şaşkınlık) yapay zekâ temelli yazılımla incelemiştir. Benzer şekilde, Tonguç ve Özkara (2020), ders esnasında öğrencilerin yüz ifadelerini izleyerek danışmana geri bildirim sağlayan araçların eğitim kalitesini artırabileceğini öne sürmüştür. Bezzina ve Dingli (2023), yapay zekâ destekli oyunlaştırmanın dinamik zorluk ayarlaması, ödül hesaplaması ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlama potansiyelini incelemiş ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Çivril (2023), uyarlanabilir oyunlaştırmanın çevrimiçi öğrenmede motivasyon ve katılımı artırdığını, ancak etkili bir uyarılama için öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Khakpour ve Colomo-Palacios (2021) yapay zekânın öğrenme ve eğitim faaliyetlerinde kullanıcıya göre oyunlaştırmayı kişiselleştirme, davranış değişikliği geliştirme, oyunlaştırma içeriğini uyarılama ve oyunlaştırma görevlerini optimize etme amacıyla kullanıldığını belirtmektedir.

Al-Sa'di ve Miller (2023) çalışmasında, ChatGPT 3.5'in tasarım odaklı düşünmenin tanımlama ve fikir üretme aşamalarındaki etkisini değerlendirmiş ve ChatGPT'nin bu aşamalarda yaratıcılığı ve verimliliği artırma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Barrot (2024a) Google Bard'ın yazılı düzeltici geri bildirim (AWCF: Automated Written Corrective Feedback) aracı olarak nasıl kullanılabileceğini, avantajlarını ve dezavantajlarını incelemiştir. Bard'ın özellikle dil öğreniminde kullanıcılarına dil açısından doğru ve bağlamsal içerik sunarak pratik yapma fırsatı sağladığı belirtilmiştir. Barrot (2024b) diğer çalışmasında Google Gemini'nin (eski adıyla Bard) yükseköğretimde araştırma yazım aracı olarak kullanımının potansiyelini incelenmiştir. Çalışma, Gemini'nin yazım sürecinde fikir üretimi, ana hat oluşturma, özetleme ve otomatik geri bildirim sağlama gibi alanlarda öğrenciler ve araştırmacılar için faydalı olabileceğini ortaya koymuştur. Çınar Yağcı ve Aydın Yıldız (2023), ChatGPT'nin İngilizce öğrenmek isteyen bir öğrenciyle etkileşimde verdiği yanıtları Grice'in iş birliği ilkesi (nicelik, nitelik, bağıntı ve tutum) çerçevesinde değerlendirmiş ve ChatGPT'nin insan benzeri, doğru, açık ve soruyla bağlantılı yanıtlar verdiği sonucuna ulaşmıştır. Skjuve vd. (2023) de ChatGPT'nin kullanıcı deneyimlerini incelediği çalışmasında, bu deneyimlerin ChatGPT'nin pratik kullanımı ve eğlenceli/yaratıcı etkileşimlerinden olumlu

yönde etkilendiğini belirtmiştir. Tapan Broutin (2024) çalışmasında öğretmen adaylarının ChatGPT'yi fikir danışma, rehberlik, doğrulama, simülasyon, düzenleme ve uyarılama olacak şekilde altı farklı amaçla kullandıklarını ortaya koymuştur.

Akgun ve Greenhow (2022), yapay zekânın eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme ve otomatik değerlendirme gibi avantajlarını ele alırken, gizlilik, özerklik, önyargı ve ayrımcılık gibi etik konulara da vurgu yapmıştır. Gujjula ve Sanghera (2023), yapay zekânın eğitime entegrasyonunun etik ve veri gizliliği açısından çeşitli sorunları gündeme getirdiğini belirtmiştir. Nguyen vd. (2023) ise UNESCO ve OECD politikalarını inceleyerek yapay zekânın eğitime etik ve güvenilir bir şekilde entegrasyonu konusunda rehberlik edecek bir çerçeve oluşturulmasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca, yapay zekâ araçlarının kullanımındaki son gelişmeleri özetleyen derleme çalışmaları, bu alandaki önemli araştırma konuları arasındadır (Bilad vd., 2023; Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021; Zawacki-Richter vd., 2019).

Son yıllarda yapay zekânın çevrimiçi öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen güncel çalışmalar artış göstermiştir. Seo vd. (2021) yapay zeka sistemlerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenci-öğretmen etkileşimine etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda yapay zekânın kişiselleştirme, iletişim kalitesini artırma ve geniş ölçekte destek sağlama gibi olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ancak, sosyal sınırların ihlali, sorumluluk ve gözetim gibi konularda endişeler bulunmaktadır. Çalışma, yapay zekânın olumlu etkilerini en üst düzeye çıkarmak ve olumsuz yönlerini en aza indirmek için açıklanabilirlik, insan faktörünün devreye alınması ve dikkatli veri kullanımı gibi tasarım önerileri sunmaktadır. Ouyang vd. (2022) çevrimiçi yükseköğretimde yapay zekâ uygulamalarının işlevleri, etkileri ve sonuçları üzerine ampirik araştırmalara dayalı bir inceleme sunmuştur. Çalışmanın sonuçları yapay zekânın çevrimiçi yükseköğretimde öğrenme deneyimini iyileştirme, akademik performansı ve katılımı artırma işlevlerine sahip olduğunu, ancak daha gelişmiş yapay zeka tekniklerinin nadiren kullanıldığını ortaya koymaktadır. Edwards-Fapohunda ve Adediji (2024) tarafından yapılan çalışmada yapay zekânın uzaktan öğretime entegrasyonunun, yetişkin eğitiminin sürdürülebilir gelişimine katkı sağlama potansiyelini incelemektedir. Çalışma yapay zekânın bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini destekleyerek bireyleri yaşam boyu öğrenmeye teşvik ettiğini ve eğitimdeki eşitsizlikleri azalttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma, eğitimde yapay zeka kullanımıyla ilgili zorlukları ve etik konuları değerlendirmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, doktora öğrencilerinin yapay zekâ araçlarının eğitimde kullanımına yönelik deneyimlerini ve bu araçlara ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli bir olgunun gerçek yaşam bağlamında derinlemesine ve detaylı bir şekilde ele alınmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.2. Araştırmanın Bağlamı

Bu çalışma, lisansüstü eğitim kapsamında zorunlu bir ders olan "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersine kayıtlı doktora öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından yürütülen bu ders tamamen çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında, "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersinin hedefleri ve öğrenme çıktılarıyla uyumlu olacak şekilde her bir öğrenciden proje geliştirmesi istenmiştir. Bu proje ile doktora öğrencilerinin yapay zekâ araçlarının eğitimdeki potansiyelini deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Projede öğrencilerden kendi uzmanlık alanlarına uygun bir ders belirleyerek lise 1. sınıf düzeyinde 14 haftalık bir yıllık plan hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerden bu planları hazırlarken en az iki yapay zekâ aracını (örneğin, ChatGPT, Google Bard (platformun yeni adı Gemini'dir ve öğrenci alıntılarında Bard olarak anılacaktır), Bing Chat, Gamma.app, tutorai.me gibi) kullanmaları beklenmektedir. Her bir öğrenci, yapay zekâ araçlarını nasıl kullandığını adım

adım açıklamak ve bu araçlara verdikleri komutlar veya sordukları soruların ekran görüntülerini alarak süreci detaylı şekilde belgelemek zorundadır. Proje sonunda hazırlanan yıllık planlar ve yapay zekâ araçlarının kullanımının açıklandığı doküman dersin yürütücüsü olan araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

2.3. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını belirlemek için uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcılar, 2023-2024 akademik yılı, güz döneminde bir devlet üniversitesinde lisansüstü eğitim çerçevesinde verilen "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersine kayıtlı 12 doktora öğrencisinden oluşmaktadır. ►Tablo 1'de katılımcıların yaş, cinsiyet, kullandıkları yapay zekâ araçları, daha önce yapay zekâ araçları ile deneyimleri olup olmadığı ve bölümlerine dair bilgiler sunulmuştur. Her katılımcıya, veri gizliliğini sağlamak amacıyla bir kod numarası verilmiştir (örneğin K1, K2, K3) ve bu kodlar araştırma boyunca katılımcıların kimliklerini temsil etmiştir.

Katılımcıların yaş aralığı 27 ile 38 arasında olup, 5'i kadın, 7'si erkektir. Katılımcıların tamamının yıllık ders planı oluşturmak amacıyla ChatGPT ve Gemini kullandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra K9 Eskritör ve K11 ise Gamma App gibi yapay zekâ araçlarını kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlasının daha önce bir yapay zekâ aracı kullandığı ve bu konuda tecrübe sahibi olduğu görülmektedir. ►Tablo 1'de katılımcıların farklı akademik disiplinlerde öğrenim gördüğü görülmektedir. Bu durum, yapay zekâ araçlarının kullanımına ilişkin çeşitli bakış açılarının elde edilmesine olanak sağlamış ve araştırma bulgularının daha zengin bir içerik sunmasına katkıda bulunmuştur.

Tablo 1. Katılımcı bilgileri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Kullanılan Yapay Zekâ Aracı	Tecrübe	Anabilim Dalı
K1	38	Erkek	ChatGPT, Gemini	Yok	Orman Endüstri Müh.
K2	29	Erkek	ChatGPT, Gemini	Var	Orman Müh.
K3	28	Kadın	ChatGPT, Gemini	Yok	Bitki Koruma
K4	32	Erkek	ChatGPT, Gemini	Var	Enerji Sistemleri Müh.
K5	27	Kadın	ChatGPT, Gemini	Yok	Bitki Koruma
K6	27	Erkek	ChatGPT, Gemini	Var	Orman Müh.
K7	32	Erkek	ChatGPT, Gemini	Var	Tarımsal Biyoteknoloji
K8	27	Erkek	ChatGPT, Gemini	Yok	Bahçe Bitkileri
K9	33	Kadın	ChatGPT, Gemini, Eskritör	Yok	Tarımsal Biyoteknoloji
K10	27	Erkek	ChatGPT, Gemini	Var	Orman Endüstri Müh.
K11	31	Erkek	ChatGPT, Gemini, Gamma App	Var	Bitki Koruma
K12	28	Kadın	ChatGPT, Gemini	Var	Bahçe Bitkileri

2.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, doktora öğrencilerinin yapay zekâ araçlarıyla gerçekleştirdikleri ders planı hazırlama süreçlerine ilişkin deneyim ve görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullanma süreçlerindeki deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve bu süreçte edindikleri becerileri değerlendirmeye yönelik soruları içermektedir. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarından görüş alınmış ve alınan görüşler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama öncesinde, görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve sürecin işleyişini değerlendirmek için 3 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çevrimiçi bir platform aracılığı ile yapılmıştır. Görüşmelerdeki tüm yanıtlar dijital ortamda kayıt altına alınarak veri analizi için kullanılmak üzere güvenli bir şekilde saklanmıştır. Görüşme soruları şu başlıklar altında şekillendirilmiştir: yapay zekâ araçlarını seçme kriterleri, kullanım sürecinde karşılaşılan zorluklar ve

bu zorluklarla baş etme stratejileri, edinilen yeni beceriler, teknolojinin eğitimdeki rolüne ilişkin görüşler ve yapay zekâ araçlarının avantajları ile sakıncaları. Veriler çevrimiçi yöntemlerle toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veri analizi sürecinde ilk olarak elde edilen veriler kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu aşamada, verilerin her bir parçası, anlamına göre kodlanmış ve belirginleşen desenler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Sonraki aşamada, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler, çalışmanın ana araştırma sorularını yansıtabilecek şekilde düzenlenmiş, temalar ise katılımcıların deneyimlerini daha ayrıntılı şekilde temsil edecek biçimde belirlenmiştir. Verilerin analizi MAXQDA yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla temalar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak oluşturulmuş ve aralarındaki uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile

Tablo 2. Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımına İlişkin Oluşturulan Kategori ve Temalar

Kategori	Tema	Görüş Bildiren Katılımcılar
1. Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımında Tercih Nedenleri	Kullanım Kolaylığı ve Erişim	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
	Yaygın Kullanılan Araçlar	K2, K3, K4, K5, K8, K11
	Doğru ve Güvenilir Bilgi Sağlama	K1, K2, K3, K6, K10, K11
2. Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımının Avantajları	Zaman Tasarrufu ve Bilgiye Hızlı Erişim	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
	İşgücünde Dönüşüm	K1, K4, K5, K7, K8, K9
	Hataların Azaltılması	K6, K7, K9, K10, K12
	Yaratıcı Çözümler Sunma	K2, K7, K8
	Erişilebilirlik	K2, K3, K6
3. Yapay Zekâ Araçlarının Eğitimdeki Kullanımına Yönelik Avantajları	Öğrenmeyi Destekleme	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9
	Kişiselleştirilmiş Öğrenmeye Katkı	K1, K2, K3, K8, K9
	Öğrenme Materyali Geliştirme	K4, K10, K11
	Motivasyon Arttırma	K10, K11
	Yenilikçi Öğrenme	K9
4. Yapay Zekâ Araç Kullanımının Eğitimde Kullanımına Yönelik Sakıncaları	Öğrenme Disiplinindeki Zayıflama	K1, K3, K4, K5, K8, K10, K11, K12
	Etik ve İntihal Sorunları	K1, K3, K8, K11, K12
	Eğitiminin Otorite Kaybı	K2, K8, K9, K12
	Teknoloji Bağımlılığı	K7, K8, K12
	Özgünlüğün Azalması	K1, K4, K8
	Bilginin Manipüle Edilme Riski	K2, K6, K11
5. Yapay Zekâ Kullanımında Karşılaşılan Zorluklar	Zorlukları Aşma Stratejileri	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12
	Araçların Sınırlılıkları	K2, K3, K4, K5, K8, K9, K12
	Yanıtların Yetersizliği ve Yüzeysellik	K1, K2, K3, K4, K5, K9, K11
	Bilgi Güvenirliği ve Doğruluk Sorunları	K1, K6, K7, K9
6. Yapay Zekâ Araçlarının Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkıları	Uzmanlık Alanına Katkı	K2, K3, K5, K7, K12
	Farklı Bakış Açıları Sunma	K1, K2, K4, K11, K12
	Yeni Beceriler Kazanma	K3, K7, K9, K11

hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre görüş birliği oranı %91 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Bu çalışmanın temel amacı, doktora öğrencilerinin yapay zekâ araçlarını eğitimde kullanma deneyimlerini ve bu araçlara yönelik algılarını incelemektir. Bulgular kısmında, öğrencilerin yapay zekâ araçlarını seçerken dikkate aldıkları kriterler, bu araçların eğitimde sunduğu avantajlar ve dezavantajlar, karşılaşılan zorluklar ve yapay zekânın kişisel ve mesleki gelişime olan katkıları detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Bu kapsamda, öğrencilerin yapay zekâ ile etkileşimlerine dair elde edilen veriler hem bireysel deneyimlere dayalı olarak hem de yapay zekâ araçlarının eğitimdeki potansiyelini anlamaya yönelik genel bir perspektifle sunulacaktır. Öğrencilerden elde edilen verilen doğrultusunda ortaya çıkan kategori ve temalar ►**Tablo 2**'de sunulmuştur.

3.1. Yapay Zekâ Araçlarının Tercih Nedenleri

Yapay zekâ araçlarının kullanımında tercih nedenleri, öğrencilerin bu araçları seçerken dikkat ettikleri temel kriterleri yansıtmaktadır. Kullanım kolaylığı ve erişim, yaygınlık ve güvenilirlik gibi unsurlar, öğrencilerin yapay zekâ araçlarını seçme sürecinde öne çıkan faktörler olarak belirlenmiştir. Bu kategori altında, öğrencilerin yapay zekâ araçlarını seçerken pratiklik, popülerlik ve doğru bilgi sağlama gibi özelliklere ve avantajlara öncelik verdikleri tespit edilmiştir.

Tema 1: Kullanım Kolaylığı ve Erişim: Yapay zekâ araçlarının tercih nedenleri arasında en çok öne çıkan unsurlardan ilki, bu araçların kullanım kolaylığı sunması ve araçlara kolay erişim sağlanmasıdır. Öğrenciler, bu araçları seçerken pratiklik, hızlı yanıt alma ve kolay erişilebilirlik gibi faktörlerin kendileri için belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Yapay zekâ araçlarının anlaşılır bir arayüze sahip olması ve ücretsiz olarak erişilebilir olması da öğrencilerin tercihlerini etkileyen önemli unsurlardır. Bu tema kapsamında öğrencilerin kullanım kolaylığı ve erişime dair görüşlerini içeren alıntılar aşağıdaki gibidir:

Benim için yapay zekâ araçlarının en önemli özelliği, kullanımının pratik ve erişiminin hızlı olması. Özellikle ChatGPT'yi tercih etmemin sebebi, sorularıma hızlı ve etkili yanıtlar vermesi. Hem zaman kazandırıyor hem de doğru bilgiye hemen ulaşmamı sağlıyor. Ayrıca, ara yüzünün sade ve kullanımının kolay olması, tercih etmemde büyük bir etken oldu. (K2)

Hızlı sonuç vermesi ve kullanırken zorlan-

mamam. Özellikle akademik işlerimde, karmaşık sorularıma uygun yanıtlar alabilmek benim için çok önemli. Bir de ücretsiz ve kolay ulaşılabilir olması, benim için ayrı bir avantaj sağladı. (K4)

Tema 2: Yaygın Kullanılan Araçlar: Yapay zekâ araçlarını tercih etmede yaygınlık ve tanınırlık önemli bir faktör olarak görülmüştür. Öğrenciler, daha önce duydukları ve popüler olan yapay zekâ araçlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Tanınmış ve sıkça kullanılan bu araçlar, öğrenciler için güvenilirlik ve performans açısından da belirleyici olmuştur. Bu tema kapsamında, öğrencilerin yaygın kullanılan yapay zekâ araçlarına yönelik tercihleri ve düşüncelerini içeren alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Benim için bir şeyin performansı ne kadar yüksekse şöhretinin de o kadar yüksek olduğu anlamına geliyor. Bu sebeple herkesin kullanmayı tercih ettiği araçları tercih ettim bende." (K11)

"Bu ödev kapsamında ise ChatGPT ara yüzüne alışık olduğum ve ilk çıkan yapay zekâ araçlarından biri olduğu için önceliğim o oldu. Beta sürümünü kullanıyorum fakat abonelik sisteminin de çok iyi olduğunu okumuştum. Daha önceki çalışmalarımda çok spesifik olmayan konularda tatmin edici geri dönüşler aldığım için ChatGPT tercih ettim. Ödev konusunda ise en az iki yapay zekâ aracı zorunluluğu bulunduğu için Google tarafından geliştirilen Bard'ı kullanmak istedim." (K2)

Tema 3: Doğru ve Güvenilir Bilgi Sağlama: Yapay zekâ araçlarının tercih edilmesinde doğru ve güvenilir bilgi sağlama özelliği de önemli bir rol oynamıştır. Öğrenciler, bu araçlardan aldıkları bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini test ederek seçimlerini yapmışlardır. Özellikle karmaşık sorulara verilen yanıtların doğru ve detaylı olması, yapay zekâ araçlarının eğitim süreçlerinde tercih edilmesinde etkili olmuştur. Bu tema ile ilgili öğrencilerin görüşleri aşağıdaki alıntılarda yer almaktadır.

"Bu araçlara yaptığım proje ile ilgili bazı sorular sorarak doğruluğu test etmek istedim. Ve sorduğum sorular karşısında daha doğru ve düzgün cevaplar verdiğini gördüğüm için Bard uygulamasını tercih ettim... Karmaşık sorular sorduğumda bile kısa sürede özümleyerek doğru cevapları yazması ve benim de bu araçlar sayesinde projede nasıl ilerleyebileceğim hakkında bir plan oluşturabilmeme fayda sağlaması nedeniyle tercih etmekte doğru karar verdiğimi de proje sonunda görmüş oldum." (K3)

“Kullanacağım yapay zekâ aracını tercih ederken en mantıklı, düzgün yanıtları veren ve hata toleransı az olan aracı kullanmaya özen gösterdim.” (K6)

3.2. Yapay Zekâ Araçlarının Avantajları

Yapay zekâ araçlarının kullanımının avantajları, öğrencilerin bu araçları kullanarak elde ettikleri faydaları ortaya koymaktadır. Zaman tasarrufu ve bilgiye hızlı erişim, işgücünde dönüşüm, hataların azaltılması, yaratıcı çözümler sunma ve erişilebilirlik gibi unsurlar, yapay zekâ araçlarının sunduğu en belirgin avantajlar olarak tespit edilmiştir. Bu kategori, yapay zekânın öğrencilere nasıl verimlilik sağladığını, iş süreçlerini kolaylaştırdığını ve yenilikçi yaklaşımlar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Tema 1: Zaman Tasarrufu ve Bilgiye Hızlı Erişim: Yapay zekâ araçlarının sunduğu en büyük avantajlardan biri, zaman tasarrufu ve bilgiye hızlı erişim sağlamasıdır. Öğrenciler, bu araçların yüzlerce kaynağı kısa sürede derleyerek en uygun yanıtları verebilme yeteneği sayesinde araştırma süreçlerinde büyük bir hız kazandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle eğitim süreçlerinde zaman yönetimi açısından bu avantaj, yapay zekâ araçlarının vazgeçilmez bir yardımcı haline gelmesini sağlamıştır. Bu tema kapsamında öğrencilerin zaman tasarrufu ve bilgiye hızlı erişime dair görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Google arama motorlarına sorduğumuz sorulardaki verdiği cevaplara göre, bu yapay zekâların direkt doğrudan bilgi vermesi, daha hızlı olması, soru- cevap şeklinde ilerleyerek konudan kopmadan devam edebilmesi açısından avantaj sağladığını düşünüyorum. Yine kendi alanıma yani bitki koruma alanı açısından bakacak olursam lise ve üniversite düzeyinde öğrencilerin doğrudan genel bilgilere ulaşarak zamandan tasarruf etmeleri açısından da önemli olduğunu düşünüyorum.” (K3)

“Yapay zekâ araçları yüzlerce kaynağı birkaç saniye içerisinde derleyip istenilen en mantıklı cevabı verebilme yeteneğine sahip. Normal şartlar altında bir insanın bunu yapması saatleri belki günlerini alacaktır.” (K5)

Tema 2: İşgücünde Dönüşüm: Yapay zekâ araçlarının işgücünde dönüşüm sağlaması, eğitim ve iş hayatında karşılaşılan tekrarlayan görevlerin daha verimli bir şekilde yapılmasına olanak tanımıştır. Öğrenciler, yapay zekâ sayesinde daha karmaşık ve yaratıcı işlere odaklanabildiklerini, görsel tasarım, içerik üretimi gibi alanlarda önemli bir dönüşüm yaşandığını belirtmişlerdir. Özellikle iş süreçlerinde daha hızlı ve etkili sonuçlar

elde etme açısından yapay zekâ araçlarının rolü dikkat çekmektedir. Bu temayla ilgili öğrencilerin deneyimleri aşağıdaki alıntılarda aktarılmıştır.

“Yapay zekânın en verimli ve faydalı olduğunu düşündüğüm alanların başında fotoğraf, video edit, özgün sunum görselleri hazırlama, broşür tasarımı ve benzeri özellikle görsel alanlar olduğunu söyleyebilirim. Son kullanıcılar için birçok imkânı çok basitçe sunabilirken, bu çalışmaları profesyonel ve ticari olarak yapan ekip veya kişilerinde işini elinden alabilecek gelişmeler yaşıyoruz günümüzde. Dünya düzeyinde köklü bir değişim olacağı öngörebilmek zor değil, ancak bir sonraki adımın ne olacağını tahmin edebilmekte bir o kadar güç.” (K4)

“Araştırmalarımda yapay zekânın, insanların yapmaktan sıkıldığı ve yorulduğu tekrarlayan görevleri yapmak için de kullanılabildiğini gördüm. Ticari işletmelerin internet hizmetlerinde yapay zekâ ile müşteri yönetimini sağlanabilir. Reklam önerileri, satış yönlendirmeleri gibi. Örneğin sağlık hizmetleri için ‘Neyim Var’ uygulaması yapay zekânın güzel bir örneği gibi. Siz şikâyetlerinizi belirtiyorsunuz bunlara yönelik bir yönlendirme alıyorsunuz. Yani sosyal yaşantımızın her alanında akla dahi gelmeyen küçük noktalarda yapay zekânın avantajları ile karşılaşmak mümkün görünüyor.” (K5)

Tema 3: Hataların Azaltılması: Yapay zekâ araçlarının bir diğer avantajı, yazılı materyallerdeki hataların en aza indirilmesidir. Öğrenciler, bu araçların yazım ve anlam hatalarını düzelterek, hazırladıkları çalışmaların daha güvenilir ve doğru olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Özellikle detaylı projelerde ve akademik çalışmalarda hata oranını azaltarak daha kaliteli sonuçlar elde edilmesine olanak tanımıştır. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin yapay zekâ kullanarak hata azaltma konusundaki görüşleri aşağıdaki ifadelerde sunulmuştur.

“Yapılan bir çalışmadaki kelime hataları, cümle hataları veya anlam karmaşıklığı olduğunda bir yapay zekâ aracı o hataları en aza indirebilir ve çalışmada ki süreçlerin daha güvenilir bir duruma gelmesinde katkıda bulunabilir.” (K10)

“Genel olarak yapay zekâ araçlarının kullanımındaki avantajlarını düşündüğümde en basiti bizler araştırma yaparken veya yazarken bazı hatalar yapabiliyoruz ancak bu programlar insan kaynaklı yani bizlerden

kaynaklı hataları azaltarak bu konuda bizlere yarar sağlayabiliyor. Eksiklerimizi azaltarak farklı kaynak ve bilgileri bize sunup elde etmemizi sağlayarak çalışmalarımızdaki verimliliği oldukça artırabiliyor.” (K12)

Tema 4: Yaratıcı Çözümler Sunma: Yapay zekâ araçları, öğrencilerin sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarını ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlamaktadır. Özellikle zor veya karmaşık konularla ilgili problemleri çözme sürecinde bu araçların önerdiği alternatif yollar, öğrencilerin düşünce yapılarında yeni ufuklar açmaktadır. Yaratıcılığı ve problem çözme becerilerini destekleyen bu avantaj, yapay zekâ araçlarının eğitimdeki yerini daha da güçlendirmektedir. Bu temayla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Aklımızdaki probleme bakış açımızı değiştirebilir, yaklaşımı çeşitlendirebilir veya tamamen bunun bizim düşündüğümüz gibi olmadığını baştan farklı şekilde yola çıkmamızı sağlayabilir.” (K2)

“Uzmanlık alanının biyolojik bilimlerden oluşuyor olması ve hiçbir zaman tek bir ve yüzde yüz doğruyu bulundurmuyor oluşu ve tüm bu durumlara rağmen yapay zekâ araçlarının sağladığı dönütlerinde tüm bu farklı durumlara karşı etkileyici cevaplar barındırması beni oldukça etkiledi.” (K8)

Tema 5: Erişilebilirlik: Yapay zekâ araçlarının her zaman ve her yerden erişilebilir olması, bu teknolojinin en büyük avantajlarından biridir. Öğrenciler, yapay zekâ araçlarının ücretsiz ve kolay ulaşılabilir olmasını önemli bir fırsat olarak görmüş ve bu özelliğin, eğitim süreçlerinde sürekli destek alabilmelerine olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Özellikle ekonomik ve pratik bir çözüm olarak yapay zekâ araçlarının erişilebilirliği, öğrencilere büyük bir kolaylık sağlamıştır. Bu temaya dair öğrencilerin erişilebilirlik konusundaki düşüncelere aşağıdaki alıntılarla yer verilmiştir:

“En büyük avantajı kesinlikle zaman tasarrufu sağlamasıdır. Bunun yanında iş gücü ve maddi tasarruflar sağladığı da yadsınmaz.” (K6)

“Yapay zekâ araçlarının ücretsiz olması, kullanımının kolay olması, herkesin için erişilebilir olması en önemli artıları bence.” (K2)

3.3. Yapay Zekâ Araçlarının Eğitimdeki Avantajları

Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki kullanımına yönelik avantajlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme sü-

reçlerine sağladığı katkılarla ön plana çıkmaktadır. Bu kategori, yapay zekâ araçlarının öğrenmeyi destekleme, kişiselleştirilmiş öğrenmeye katkı, öğrenme materyali geliştirme, motivasyon artırma ve yenilikçi öğrenme gibi eğitimde sunduğu çeşitli avantajları kapsamaktadır. Yapay zekâ, eğitim süreçlerini zenginleştirerek ve verimliliği artırarak modern eğitim yaklaşımlarına önemli bir katkı sağlamıştır.

Tema 1: Öğrenmeyi Destekleme: Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki en önemli avantajlarından biri, öğrenme sürecini desteklemesidir. Öğrenciler, bu araçların ders materyallerini zenginleştirerek öğrenmeyi daha etkili ve çeşitli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Yapay zekâ hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilgiye daha hızlı ve kapsamlı bir şekilde ulaşmalarını sağlayarak eğitim süreçlerini destekleyici bir rol üstlenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki deneyimleri ve düşünceleri aşağıdaki alıntılarda paylaşılmıştır.

“Elbette tamamen yapay zekâ kullanarak yapılabilecek işlemlerin olmasını doğru bulmamakla beraber, eğitim-öğretimde yardımcı araç olarak, anlatılan veya öğretilen bir konuyu öğretmede yapay zekâ araçları ile çeşitlendirip zenginleştirilebileceğini düşünüyorum.” (K2)

“Böyle kapsamlı, bilimsel ve eğitim alanında kullanmaya başladığımda fark ettim ki, destekleyici ve kolaylaştırıcı etkileri kesinlikle var. Eğitim alanında ise gerek öğrencilerin gerekse de öğrencilerin işlerini kolaylaştıracak ve hızlandıracak bir alt yapıya ve kullanuma sahip. Klasik arama motorlarında aradığımız bilgilere ulaşmak için ekstra bir çaba daha sarfetmek aramamıza en uygun cevapları bulmak durumundayız.” (K3)

Tema 2: Kişiselleştirilmiş Öğrenmeye Katkı: Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki kullanımında en dikkat çeken avantajlarından bir diğeri öğrenme süreçlerini kişiselleştirme imkânı sunmasıdır. Öğrenciler, bu araçların öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir yapısı sayesinde daha verimli bir şekilde çalışabildiklerini belirtmişlerdir. Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sayesinde öğrencilerin bilgiye kendi hızlarında ve tarzlarında ulaşmaları mümkün olmuştur. Kişiselleştirilmiş öğrenmeye dair öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Alanımdaki öğrencilerin ve benim öğrenme süreçlerini kişiselleştirip eleştirel düşünce yöntemlerinin gelişeceği ve buradaki bilgileri öğrenerek kendi fikirlerimizi de üzerine koyup yorum yapabilme yeteneğinin de geliştirebile-

ceği düşüncesindeyim.” (K1)

“Teknolojinin eğitimde daha fazla potansiyele sahip olduğunu gördüm. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını anlama ve onlara özelleştirilmiş bir eğitim sunma potansiyeline sahiptir. Bu, öğrencilerin daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir.” (K9)

Tema 3: Öğrenme Materyali Geliştirme: Yapay zekâ araçları, öğrenme materyallerinin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi konusunda da önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, bu araçları kullanarak kısa sürede zengin ve doğru içeriklere ulaşabildiklerini ve ders materyallerini kolayca hazırlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu da öğrenme süreçlerinin daha dinamik ve verimli hale gelmesine katkı sağlamıştır. Bu tema kapsamındaki öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Herhangi bir konuda doğru bilgileri içeren 10 slaytlık bir PowerPoint sunumunun herhangi bir alanda uzman bir kişi tarafından en az 30 dakika-1 saatte hazırlanabileceğini, ancak Gamma uygulaması sayesinde, örneğin, sadece bir cümle soru yazarak elde edilebileceğini fark etmek çok ilginçti. Yapay zekâ araçları, teknolojinin eğitim süreçlerindeki rolüne ilişkin görüşlerimi, yukarıda da belirttiğim gibi, verimlilik elde edilmesi açısından olumlu yönde etkiledi.” (K11)

“Özellikle yapay zekâ araçlarını kullanmak yerine o araçları etkili ve verimli kullanmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Yapılacak olan ödevlerde veya akademik çalışmalarda, bir ders materyali oluşturmada, bir plan oluşturmada veya zayıf noktaları belirleyerek onları iyileştirmede önemli katkısı olabilir.” (K10)

Tema 4: Motivasyon Arttırma: Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki avantajlarından biri de öğrencilerin motivasyonunu artırmasıdır. Bu araçlar, ilgi çekici ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunarak öğrencilerin derslere daha fazla odaklanmasını sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenme süreçlerini hızlandırarak daha kısa sürede sonuç almalarına yardımcı olması, öğrencilerin motivasyonlarını korumalarına da destek olmuştur. Bu temayla ilgili öğrencilerin yapay zekâ araçlarının motivasyon artırıcı etkilerine dair ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Lisede bir gün ders çalışabilmek için defterime yaklaşık 10 sayfa elle yazmam gereken bir yerde ve nesilde doğdum. Daha sonra baskı makinelerine erişilebilirlik/uygun fiyat

sayesinde yazma çabasımdan tasarruf edebildim. Bugünlerde bazı çalışmalar yapay zekâ araçları ile tamamlanabiliyor, bana da sadece sonuçları kısa sürede ve minimum çaba ile sonuçlandırmak kalıyor. Yapay zekâ araçlarının ilgi çekici/eğlenceli, motive edici, zihin açıcı, bilimsel olarak da yönlendirici olduğunu düşünüyorum.” (K11)

Tema 5: Yenilikçi Öğrenme: Yapay zekâ araçları, eğitimde yenilikçi öğrenme yöntemlerini destekleyerek öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi becerilerin gelişmesinde önemli bir rol oynayan yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha yaratıcı ve etkili hale getirmektedir. Bu tema çerçevesinde, öğrencilerin yenilikçi öğrenme ile ilgili deneyimleri ve düşünceleri aşağıdaki alıntılarda özetlenmiştir.

“Yapay zekâ, öğrencilerin yeni ve yaratıcı şekillerde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, bir yapay zekâ aracı, öğrencilerin sanal gerçeklik ya da artırılmış gerçeklik gibi benzer biçimdeki teknolojileri kullanarak öğrenmelerini sağlayabilir.” (K9)

3.4. Yapay Zekâ Araçlarının Eğitimde Kullanımının Sakıncaları

Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki kullanımına yönelik sakıncalar, bu teknolojilerin potansiyel olumsuz etkilerine odaklanmaktadır. Bu kategori, yapay zekâ araçlarının öğrenme disiplindeki zayıflama, etik ve intihal sorunları, eğiticinin otorite kaybı, teknoloji bağımlılığı, özgünlüğün azalması ve bilginin manipüle edilme riski gibi çeşitli sakıncaları ele almaktadır. Öğrenciler ve eğitimciler açısından, yapay zekâ araçlarının bu olumsuz yönleri, eğitim süreçlerinde dikkat edilmesi gereken önemli konuları ortaya koymaktadır.

Tema 1: Öğrenme Disiplinindeki Zayıflama: Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki olumsuz etkilerinden biri, öğrenme disiplinde zayıflamaya yol açmasıdır. Öğrenciler, yapay zekâ araçlarının aşırı kullanımının, öğrenme süreçlerinde kolaycılığa yönelme ve derinlemesine öğrenmenin azalması gibi sorunlara neden olabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin araştırma ve öğrenme sürecini yapay zekâ araçlarına devretmeleri, bilgi kalıcılığını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerin bu konuda yaşadığı deneyimler ve gözlemler aşağıda sunulmuştur.

“Her ne kadar böyle güzel bir katkısı olsa da

eğitim faaliyetleri kapsamında hem öğretici hem de öğrenenler için kolaycılık kapılarının açılmasına sebebiyet verebilir. Öğrenciler açısından düşünüldüğünde şu an internet erişimine sahip hemen her öğrenci şahsına verilen ödevi kabullenmeyip bu ödevi yapay zekâ aracına mal edebilir.” (K5)

“Ben bilgilerin kitaplardan ve hocalarımızın anlattıklarından öğrenme ve gelişme taraftarıyım daha çok. Çünkü ben bilgi ve öğrenmenin öğrencide kolay bir şekilde ulaşarak kalıcı haline gelebileceğini düşünmüyorum. Şu anki yaşantı ve durumlarımızda çoğu kişi hatta herkes diyebilirim birçok şeyi kolay şekilde elde ederek yapıyor. Bilgiler kısa sürede uzun araştırmalara gerek kalmadan çabalamadan elde edilebiliyor. Bu durumda bizi kolaya alıştırıyor. Örneğin yeni nesil öğrenciler bu yapay zekâ araçlarını oldukça sık kullanıyor. Çoğu da öğrenmek araştırmak için değil kısa yoldan istediğini elde ederek bu durumu geçiştiriyor.” (K12)

Tema 2: Etik ve İntihal Sorunları: Eğitimde yapay zekâ araçlarının kullanımında karşılaşılan en büyük sakıncalardan biri, etik ve intihal sorunlarıdır. Öğrenciler, yapay zekâ araçlarının kolayca bilgiye ulaşabilmesi nedeniyle, özgünlükten uzak çalışmaların ortaya çıkma riskinin arttığını ve intihal olasılığının daha yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Bu da akademik dürüstlük ve etik ilkelerin ihlaline yol açabilmektedir. Bu temaya ilişkin öğrencilerin etik ve intihal konusundaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yapay zekâ araçlarını ilk defa kullanan kişilerin özgünlük açısından bu araca güvenerek direkt konuyla alakalı bilgiyi kopyala yapıştır yapıp projelerinde ve ödevlerinde kullanırsa etik bir davranış sergilememiş olur. Bilimsel yazılarda bir tehdit olan intihal olasılığı da çok fazla.” (K3)

“Öğrenciler üzerinde karşılaştığım durumlara baktığımda birçoğu araştırmasını ödevlerini hatta tezlerini bile bu yapay zekâ programları ile oluşturmakta neredeyse hazır bir şekilde bizlere sunmaktadır. Ancak öğrenciye sorular yönelttiğimizde hiçbir bilginin kalıcı olarak etki ettiğini görmüyoruz. Bu da yapılan çalışmaların açıkça etik olmadığını bize gösteriyor.” (K12)

Tema 3: Eğiticinin Otorite Kaybı: Yapay zekâ araçlarının eğitim süreçlerinde kullanılması, öğretmen ve eğitmen-

lerin otoritesinin zayıflamasına neden olabilmektedir. Öğrenciler, yapay zekânın bilgiye doğrudan erişim sağlamasıyla birlikte, öğretmenlerin rehberlik ve yönlendirme rollerinin zayıflayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durumun, öğrenci-öğretmen etkileşiminin azalmasına ve eğitimdeki usta-çırak ilişkisine zarar verebileceği düşünülmüştür. Eğiticinin otorite kaybına yönelik öğrencilerin düşünceleri aşağıdaki alıntılarda dile getirilmiştir.

“Benim düşünceme göre öğrenci/öğretmen kavramları evrilebilir. Yani, duygusal olarak yaratılan insandır ki eğitiminde bir duygu aktarımı olduğunu düşündüğümde bu araçların bir duygu yükü olmadan veri akışını sağlaması alışıla-gelen belki de insan eğitimi için gerekli olan usta-çırak ilişkisine vereceği hasardan korkmaktayım. (K8)

Yapay zekâ araçlarının öğretmenlerin yerini alabileceği endişesi bulunmaktadır. Eğitimde insan etkileşimi ve öğretmenlerin rehberliği önemli bir role sahiptir ve yapay zekâ araçlarının bu ilişkiyi zayıflatabileceği endişesi bulunmaktadır.” (K9)

Tema 4: Teknoloji Bağımlılığı: Yapay zekâ araçlarının yoğun bir şekilde kullanılması, teknoloji bağımlılığı riskini de beraberinde getirebilir. Öğrenciler, yapay zekâyâ sürekli başvurma, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini engelleyebileceği ve teknolojiye bağımlı hale gelebilecekleri endişesini dile getirmişlerdir. Bu temayla ilgili öğrencilerin görüşleri ve gözlemleri aşağıdaki alıntılarla sunulmuştur:

“Hali hazırda kronik bir sorun olan teknoloji bağımlılığında bu araçların eğitim süreçlerinde fazla kullanılıyor oluşu bu bağımlılık süreçlerini artırabileceğini düşünüyorum.” (K8)

“Yapay zekâ araçlarının yoğun kullanımı, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelelerini zorlayabilir ve teknoloji bağımlılığına yol açabilir.” (K7)

Tema 5: Özgünlüğün Azalması: Yapay zekâ araçlarının kullanımı, öğrencilerin kendi özgün düşüncelerini ve yaratıcı fikirlerini geliştirme konusunda engelleyici olabilmektedir. Öğrenciler, yapay zekânın sunduğu hazır çözümlerin, özgünlük ve yaratıcılığın giderek azalmasına yol açabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle araştırma ve proje süreçlerinde, bireysel düşüncenin yerini yapay zekâ kaynaklı fikirlerin almasının özgünlüğü zayıflatacağını dile getirmişlerdir. Bu temayla ilgili öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özgünlüğün her geçen gün kaybolma ihtima-

li olduğunu düşünüyorum. Önce ödevler, sonra fikirler birbirine benzemeye başlayabilir. Sorgulayan ve yeni arayış heyecanı barındıran düşüncelerin zamanla kaybolabileceğini düşünmekteyim.” (K4)

“Kişi hazır bilgiye doğrudan ulaştığı için yaratıcı düşünmeyi engelleyebileceğini düşünüyorum.” (K1)

Tema 6: Bilginin Manipüle Edilme Riski: Yapay zekâ araçlarının sunduğu bilgilerin her zaman doğru ve güvenilir olmaması, eğitimde bilginin manipüle edilme riskini de beraberinde getirmektedir. Öğrenciler, bu araçların bazı durumlarda hatalı ya da yanıltıcı bilgiler verebildiğini ve bu bilgilerin kullanılması halinde yanlış yönlendirme olasılığının arttığını ifade etmişlerdir. Bilginin güvenilirliği konusunda karşılaşılan bu riskle ilgili öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Doğru olmayan bilgilerin, öğrenciler tarafından kullanması ve en önemli zenginlik olan gençlerin yanlış bilgilerle yetişmesi bir büyük tehdit unsuru olabilir.” (K11)

“Teknoloji hayatımızın olmazsa olmazı. Teknolojiden yararlanmamak bence günümüzde çok büyük bir yanlış fakat teknolojiye de hiçbir zaman tamamen güvenmemeli, elde ettiğimiz sonuçları daima sorgulamalıyız.” (K6)

3.5. Yapay Zekâ Kullanımında Karşılaşılan Zorluklar

Yapay zekâ kullanımında karşılaşılan zorluklar, bu araçların eğitim süreçlerinde ortaya çıkardığı sınırlamalar ve sorunları gözler önüne sermektedir. Bu kategori, zorlukları aşma stratejileri, araçların sınırlılıkları, yanıtların yetersizliği ve yüzeyselliği, bilgi güvenilirliği ve doğruluk sorunları gibi başlıklarda yapay zekâ araçlarının kullanımında karşılaşılan güçlükleri ele almaktadır. Öğrencilerin deneyimleri, yapay zekâ araçlarının pratikte bazı eksiklikler ve engeller barındırdığını göstermiştir.

Tema 1: Zorlukları Aşma Stratejileri: Yapay zekâ araçlarının kullanımında karşılaşılan zorluklarla başa çıkmak için öğrenciler, çeşitli stratejiler geliştirmiştir. Doğru sorular sormak, net ve açık ifadeler kullanmak ve taleplerini doğru bir şekilde iletmek gibi yöntemlerle öğrenciler, yapay zekâ araçlarından daha verimli sonuçlar almayı başarmışlardır. Bu da yapay zekâ araçlarını daha etkili kullanabilmeleri konusunda önemli bir beceri kazanmalarına katkı sağlamıştır. Zorlukları aşma stratejileriyle ilgili öğrencilerin deneyimleri aşağıda yer almaktadır.

“Genellikle sorulan soru uzun olduğunda konudan bağımsız sonuçları verebiliyor. Kısa

net sorulara konu için daha anlamlı cevaplar veriyorlar. Bu yüzden yapay zekâyâ kısa, net ve açık sorular yönelttim.” (K1)

“Yapay zekâ araçlarını kullanırken taleplerimizi doğru bir şekilde iletmemiz gerekmektedir. Akademik bir dilde cevap istiyorsak bunu belirtmemiz gerekir. Çünkü tek bir çerçeveden bakılırsa alacağımız cevapta o şekilde olabilir. Eğer sorulan soruya istediğimiz cevap gelmiyorsa, sorduğumuz soruyu biraz daha detaylandırmak gerekmektedir. Daha kapsamlı ve çeşitli bir yanıt almak için soruları farklı ve birçok bakış açısıyla ele almak önemlidir.” (K10)

Tema 2: Araçların Sınırlılıkları: Yapay zekâ araçlarının eğitim süreçlerinde karşılaşılan sınırlılıkları, öğrencilerin bu araçlardan elde ettikleri verimliliği etkileyebilmektedir. Araçların bazı alanlarda yetersiz kalması, belirli işlemleri gerçekleştirememesi veya veri kaynaklarını belirtmemesi gibi faktörler, öğrenciler için önemli bir engel teşkil etmiştir. Bu sınırlamalar, yapay zekâ araçlarının her zaman ideal sonuçlar sunmadığını göstermektedir. Araçların sınırlılıklarına yönelik öğrencilerin gözlemleri ve yaşadıkları zorluklar aşağıdaki alıntılarda ortaya konmuştur.

“Excel’e aktarım esnasında gereken tablo düzenini oluşturmada zayıf kaldığını gördüğüm için işlemlerimi o noktada Bard’a aktardım ve tablo oluşturulmasını Bard üzerinden sağladım. Bard’ın tablo ve düzen alanlarında ChatGPT’ye göre daha verimli olduğunu gözlemledim. Ayrıca gelecekte “şu ada-parcel numaralı araziye en verimli şekilde güneş santrali kur” dediğimizde bunu yapabilen yapay zekâ yazılımları ile karşılaşır mıyız? Bence kesinlikle. Ama bu bahsettiğim noktaya olan uzaklığımız ne kadar? Henüz bilmiyoruz.” (K4)

“Verilerin geldiği kaynakların bulunmuyor oluşu ve verilerin kaynak bilgisi olmadan direkt paylaşılması benim için sınırlayıcı bir durum oldu. Bu konu ile ilgili araştırmalarımdan elde ettiğim bilgiye göre üst sürümler kullanılarak alınan verinin kaynak bilgisine ulaşılabilirliğini öğrendim. Ancak bir üst sürümlerin ücretli olması nedeniyle herhangi bir aksiyon almadım.” (K8)

Tema 3: Yanıtların Yetersizliği ve Yüzeysellik: Yapay zekâ araçları, bazı durumlarda öğrencilere beklenen derinlikte ve doğrulukta yanıtlar sunamayabilir. Özellikle karmaşık konular ve belirli disiplinler söz konusu olduğunda, verilen yanıtların yetersiz ve yüzeysel kalması,

öğrenciler için bir dezavantaj olmuştur. Bu durum, yapay zekâ araçlarının her alanda kapsamlı bilgi sunma kapasitesinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Bu temayla ilgili öğrencilerin yaşadıkları deneyimler ve karşılaştıkları sorunlar aşağıda sıralanmıştır.

“Bazen Türkçe olmayan kavramları özellikle Latince kavramlarda terim çevirisi konusunda zorluklar çıkabiliyordu. Veya başka bir programlama dilinden ChatGPT’de yardım isteyince alakasız veya hiç cevap alınamıyordu.” (K2)

“Yapay zekânın verdiği cevaplar öğretim yöntemleri konusunda iyiydi fakat kendi alanımda verdiğim bitki fungal hastalıkları dersi açısından baktığımda fazlaca yüzeysel kaldığını düşünmekteyim. Bu ders kapsamında anlatılması gereken konular olarak teorik anlamda faydalanırken zorlandım. Kullandığım her iki yapay zekâyı da kullanırken bitki fungal hastalıklar konusunda hastalık etmenlere ait daha bilimsel cevaplar istediğimde ve uygulama alanını uygularken teşhis kısmı konusunda literatüre uygun istediğim cevabı alamadım.” (K3)

Tema 4: Bilgi Güvenilirliği ve Doğruluk Sorunları: Yapay zekâ araçlarının sunduğu bilgilerin güvenilirliği ve doğruluğu öğrenciler için sorun olmuştur. Bu araçlardan alınan yanıtların her zaman tutarlı ve doğru olmaması, öğrencilerde güven sorunlarına yol açmış ve yapay zekâ araçlarının sunduğu bilgilere temkinli yaklaşımlarına neden olmuştur. Bilgi güvenilirliği ve doğrulukla ilgili öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar aşağıdaki alıntılarla sunulmuştur:

“Yapay zekâ araçları bazen istenilen yanıt vermeyebiliyor. İstenilen yanıt alınmış olsa bile bazı durumlarda doğru ya da güvenilir olmayabiliyor.” (K6)

“Yapay zekâ araçlarını kullanırken karşılaştığım birçok zorluk vardı onlardan birisi bazı cevap verdiği bilgilere hiç inanmadım çünkü bazen aynı soruyu sorup farklı cevaplar aldım.” (K7)

3.6. Yapay Zekâ Araçlarının Kişisel ve Mesleki Alanda Katkıları

Yapay zekâ araçlarının kişisel ve mesleki gelişime katkıları, bireylerin uzmanlık alanlarında derinleşmeleri, farklı bakış açıları kazanmaları ve yeni beceriler edinmeleri açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bu kategori, yapay zekâ araçlarının uzmanlık alanına katkı, farklı bakış açıları sunma ve yeni beceriler kazandırma

gibi konularda kullanıcıların kişisel ve mesleki gelişim süreçlerine nasıl destek sağladığını ortaya koymaktadır.

Tema1: Uzmanlık Alanına Katkı: Yapay zekâ araçları, öğrencilerin kendi uzmanlık alanlarında daha derinlemesine bilgi edinmelerine ve bu alanlarda kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Öğrenciler, yapay zekâ sayesinde düşünmedikleri noktalara odaklanabilmiş ve uzmanlık gerektiren alanlarda daha verimli çalışabilmiştir. Bu araçlar, özellikle bilimsel ve teknik alanlarda gelecekteki potansiyel kullanımlarıyla da dikkat çekmektedir. Uzmanlık alanına yönelik katkılara dair öğrencilerin deneyimleri aşağıdaki alıntılarda paylaşılmıştır.

“Kullanımlarım esnasında yapay zekânın benim düşünmediğim bazı noktalara değindiğini ve bilgimi derinleştirebileceğini fark ettim. Ayrıca gelecekte bitki hastalıklarının ve bitki zararlısı böceklerin tespiti için kolaylıkla kullanılabileceğini düşünüyorum. Bitkinin genel durumu anlatılıp muhtemel hastalıkların tahmin edilmesini istemek şu anda mümkün ama yakın gelecekte mükemmel doğruluk oranının yakalanması olası.” (K5)

“Ben Genetik Mühendisliği de okuyorum ve Genetik Mühendisliği çalışmalarında yapay zekâ araçları, bir dizi önemli görevde kullanılabilir ve genetik bilimlerle ilgili birçok süreci optimize etmeye yardımcı olabilir.” (K7)

Tema 2: Farklı Bakış Açıları Sunma: Yapay zekâ araçlarının sunduğu bir diğer önemli avantaj, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmasıdır. Bu araçlar, öğrencilerin projelerine ve konularına farklı açılardan yaklaşmalarını sağlayarak yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir. Yapay zekâ araçlarının sağladığı yeni perspektifler, öğrencilerin mevcut bilgi ve fikirlerini zenginleştirmede etkili olmuştur. Farklı bakış açıları kazandıran bu özelliklere dair öğrencilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“Bu aracı kullanarak farklı bakış açısına sahip olduğumu düşünüyorum. Örneğin bu proje ödevinde plan oluştururken yapay zekânın üretmiş olduğu program bana bir fikir oluşturarak kendi alanıma farklı bir yönden bakmamı sağladı. Bu sayede daha yaratıcı bir fikir üretebileceğimi düşünüyorum.” (K1)

“Yapay zekâ araçları doğru şekilde kullanıldığında hepimizi ileri yöne taşıyarak daha donanımlı olmamıza olanak sağlayabilir. Araştırmalarımızı yaparken daha farklı kaynaklara da ulaşmamızı sağlıyor. Kendimizi geliştirmemiz açısından veya farklı bilgiler

edinme yeni bir şeyler öğrenebilme yönünden iyi bir durum olduğunu düşünüyorum.” (K12)

Tema 3: Yeni Beceriler Kazanma: Yapay zekâ araçlarının kullanımı, öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimleri için yeni beceriler edinmelerine de olanak tanımıştır. Öğrenciler, bu araçlar sayesinde hız, konsantrasyon, odaklanma ve problem çözme gibi becerilerde ilerleme kaydetmişlerdir. Ayrıca, yapay zekânın sunduğu destekle kendi alanlarında daha yetkin hale gelmişlerdir. Yeni beceriler kazanmaya ilişkin öğrenci görüşleri ve kazanımları aşağıda detaylandırılmıştır.

“Yine alanımda tarım ürünlerine yönelik hastalık tespitinde yapay zekâ sayesinde önceden öğrenerek mücadelesinde daha doğru tahminleri yapacağımı düşünüyorum. Ve bu doğrultuda da üreticilere doğru danışmanlık yapabilme konusunda da yetkinlik kazandığımı düşünmekteyim. Yapay zekâ aracını kullanarak bu ödev dışında da doktora yaparken kendi alanıma dair özel konuların çevirisini yaparken de bana fayda sağlayacağını da ekstra düşünmekteyim.” (K3)

“Bu süreçte kazandığım becerilerden başta olmak üzere konsantrasyon, hızlı yazma ve daha fazla odaklanmayı kazandırdı bana, yani eskiden bir saat çalışırdım ve sıkılırdım ama yapay zekâyı kullandığım süreçte daha hızlı, kolay ve daha açıklayıcı bilgiler sağladığı için 3 saat çalışmaya başladım ve sıkılmadan devam edebiliyorum.” (K9)

Yapay zekâ araçları, eğitimde hem fırsatlar hem de zorluklar sunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklerken, aynı zamanda etik ve disiplin gibi konularda dikkatli olunması gereken bir alan yaratmaktadır. Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki rolü, doğru kullanıldığında hem kişisel hem de mesleki gelişime katkı sağlarken, dikkatli ve bilinçli bir yaklaşımla ele alınmadığında çeşitli riskler barındırmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, yapay zekâ araçlarının eğitimdeki kullanımını ve doktora öğrencilerin bu araçlarla ilgili deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Yapay zekâ araçlarının tercih nedenleri, avantajları, kullanımına yönelik sakıncalar, karşılaşılan zorluklar ve kişisel-mesleki gelişime katkıları gibi çeşitli boyutlar ele alınarak, öğrencilerin yapay zekâ araçlarıyla etkileşimlerine dair kapsamlı bir bakış açısı sunulmuştur. Bu kapsamda, yapay zekânın eğitimdeki rolü ve potansiyele, öğrencilerin gözünden değerlendirilerek, bu teknolo-

jinin öğrenme süreçlerine getirdiği fırsatlar ve riskler detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur.

Öğrenciler, yapay zekâ araçlarını tercih ederken en çok pratiklik, hız ve doğruluk gibi özelliklere önem vermişlerdir. Bu araçların kısa sürede doğru bilgi sunması, kullanıcı dostu ara yüzleri ve kolay erişilebilir olmaları, öğrenciler için büyük bir avantaj sağlamıştır. Özellikle araştırma ve proje süreçlerinde, yapay zekânın sunduğu hızlı ve etkili çözümler, öğrencilerin bu araçlara olan ilgisini artırmıştır. Ayrıca, yapay zekâ araçlarının yaygın kullanımı ve popülerliği, onların güvenilir ve tercih edilir bir kaynak olarak görülmesine de katkı sağlamıştır. Bu sonuçlar, yapay zekâ alanında yapılan diğer çalışmaların bulguları ile uyumludur (Chen vd., 2020; Lampou, 2023). Chan ve Hu (2023), öğrencilerin bu teknolojilere aşinalık durumlarının kullanım sıklıklarını etkilediğini ve yapay zekâ araçlarının pratik ve hızlı erişilebilir olmasını, sorulara anında yanıt verebilme yeteneğini ve geniş bir kullanıcı kitlesi tarafından tercih edilmesini, bu araçları kullanma kararlarında belirleyici faktörler olarak değerlendirmişlerdir. Chen vd. (2020), yapay zekânın bir değerlendirme aracı olarak, kâğıt ve sınavları notlandırmada kullanılarak öğretmenlerin zaman tasarrufu sağlamasına katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Lampou (2023), yapay zekânın birçok idari görevi otomatikleştirerek eğitimcilere ders planlama ve öğretimi iyileştirme için daha fazla zaman kazandırabileceğini vurgulamıştır. Bu sonuçlar ayrıca, öğrencilerin yapay zekâ araçlarını akademik süreçlerde nasıl ve neden tercih ettiklerine dair daha derin bir anlayış sunmaktadır. Öğrencilerin pratiklik ve hız özelliklerine olan ilgisi, onların yoğun akademik yükleri altında zamandan tasarruf etme ve verimlilik sağlama eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki olumlu özellikleri, öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerinde önemli bir destekleyici rol üstlenmiştir. Öncelikle, bu araçların bilgiye hızlı erişim ve zaman tasarrufu sağlaması, öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili olmasına olanak tanımıştır. Ayrıca, yapay zekâ araçlarının sunduğu farklı bakış açıları ve yaratıcı çözüm önerileri, öğrencilerin kendi uzmanlık alanlarında katkı sağlamıştır. Bu yönüyle yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme materyallerini zenginleştirmeleri, motivasyonlarını artırmaları ve öğrenmeyi daha keyifli bir süreç haline getirmeleri açısından önemli bir avantaj sunmuştur. Skjuve vd. (2023), ChatGPT’nin kullanıcı deneyiminde özellikle iş veya okul ile ilgili görevleri kolaylaştırması ve ayrıntılı, yararlı bilgiler sağlaması gibi pragmatik özelliklerinin ön plana çıktığını vurgulamıştır. Yapılan çalışmalar, yapay zekâ araçlarının öğrencilerin performansını, katılımını ve motivasyonunu artırabileceğini göstermektedir (Halkiopoulou & Gkintoni, 2024).

Chan ve Hu (2023), yapay zekâ teknolojilerinin, öğrencilerin kendi yeteneklerini ve sınırlamalarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ve öğrencilerin bu teknolojilere yönelik olumlu bir tutum geliştirerek öğrenme, araştırma konularında yapay zekâyı benimsediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla, yapay zekânın yalnızca öğretim sürecini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha aktif ve bağımsız bir hale getirmelerine de katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, mevcut çalışmalarla uyumlu olarak, yapay zekâ araçlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir araç olduğunu söylemek mümkündür.

Yapay zekâ araçlarının öğrenme süreçlerini kişiselleştirme ve bireysel ihtiyaçlara uyarlama yeteneği sayesinde, her öğrenci kendi hızına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenme fırsatı elde etmektedir. Yapay zekâ, öğrencilerin yeni beceriler kazanmasına, uzmanlık alanlarında kendilerini geliştirmelerine ve mesleki yeterliliklerini artırmalarına da yardımcı olmuştur. Özellikle, verilerin analiz edilmesi, materyal oluşturulması ve çeşitli alanlarda pratik çözümler geliştirilmesi gibi konularda sağladığı destek, öğrencilerin akademik ve profesyonel hayatta daha donanımlı bireyler haline gelmesine katkıda bulunmuştur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zekâ teknolojisini öğretim ve öğrenme süreçlerine entegre etmeleri, öğretmenlerin öğretim kalitesini artırmasına ve öğrencilerin öğrenme yöntemlerini daha çeşitli ve kişiselleştirilmiş hale getirmesine katkı sağlamaktadır (Huang vd., 2021). Ayrıca, eğitimde yapay zekâ araçlarının kullanımının öğrenme deneyimleri ve sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Bilad vd., 2023; Fitria, 2021). Lampou (2023), yapay zekânın otomatik sistemlerden kişiselleştirilmiş çevrimiçi reklamlara kadar günlük hayatımızın çeşitli yönlerine sorunsuz bir şekilde entegre olduğunu ve eğitim alanında öğrenci performansı hakkında geri bildirim ve iyileştirme sağlayabileceğini belirtmiştir. Chan ve Hu (2023) ise sınıfta çok sayıda öğrenci olduğunda bu sistemlerin öğretici üzerindeki baskıyı azaltıp, öğrencilerin isteklerine hızlı çözüm sunan sanal öğretmenler olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Yapay zekânın öğrenci odaklı ve ihtiyaç temelli bir öğrenme ortamı sağlaması, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenme sürecinde öğrencilerin daha etkin bir rol oynamasına olanak tanımaktadır. Bu yönleriyle yapay zekâ araçlarının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından öğrenme ve öğretim süreçlerini dönüştüren güçlü bir araç olarak öne çıktığını söylemek mümkündür.

Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki kullanımında karşılaşılan en belirgin olumsuzluklardan biri, öğrenme disipliniinde zayıflamaya yol açmasıdır. Bu durum derinlemesine öğrenme ve kalıcı bilgi edinme sürecini olumsuz

etkileyebilmektedir. Ayrıca, yapay zekâ araçlarının yanlış veya yüzeysel bilgi verebilmesi, özellikle akademik çalışmalarda bilgi güvenilirliği ve doğruluğu konusunda öğrenciler tarafından olumsuz deneyim olarak öne çıkarılmıştır. Öğrencilerin bu araçlardan elde ettikleri yanıtların bazen yanıltıcı ya da eksik olması yapay zekâ araçlarında fark ettikleri olumsuzluklar arasındadır. Skjuve vd. (2023) kullanıcıların ChatGPT'yi kullanırken en çok takdir ettikleri yönler arasında faydalı ve üretken etkileşimlerin bulunduğunu belirtmiştir. Ancak, kullanıcılar ChatGPT'nin zaman zaman yanlış bilgi sunması veya belirli görevlerde yanıt sağlayamaması gibi eksikliklerine de dikkat çekmiştir. Chan ve Hu (2023), öğrenenlerin yapay zekâ aracılığıyla edindikleri bilgilerin doğruluğunu veya geçerliliğini değerlendirmekte zorlandıklarına vurgu yapmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin yanlış veya yanıltıcı bilgiye maruz kalma riskinin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebileceği ve bu nedenle yapay zekâ araçlarının sunduğu bilginin doğruluğunun sistematik olarak kontrol edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Yapay zekâ araçlarının kullanımıyla birlikte özgünlük ve akademik dürüstlük konularında ciddi endişeler doğmuştur. Öğrenciler, yapay zekâdan aldıkları bilgileri doğrudan kullanarak intihale başvurabilmekte ve bu durum, akademik çalışmaların kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, yapay zekânın eğiticinin otoritesini zayıflatma potansiyeli, eğitimdeki usta-çırak ilişkisinin ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin zayıflamasına neden olabilmektedir. Teknoloji bağımlılığının artması ve özgün düşüncenin zamanla kaybolması da yapay zekâ araçlarının uzun vadede yaratabileceği riskler arasındadır. ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarının dezavantajları arasında iş kaybı endişeleri de bulunmaktadır (Bilad vd., 2023). Zawacki-Richter vd. (2019), öğretim üyeleri, öğretim asistanları, öğrenci danışmanları ve idari personelin; akıllı eğitimler, uzman sistemler ve sohbet robotlarının işlerini ellerinden alabileceğinden endişe duyabileceklerini belirtmiştir. Fitria (2021), yapay zekânın ne kadar gelişmiş olursa olsun öğretmenlerin yerini tamamen alamayacağını, ancak öğrenme sürecini öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirme noktasında öğretmenlere destek sağlayabileceğini vurgulamıştır. Hwang vd. (2020) ve Zawacki-Richter vd. (2019) yapay zekânın uygulama sürecinde etik kaygılar ve zorlukların ortaya çıkabileceğine dikkat çekmiştir. Akgun ve Greenhow (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yapay zekânın K-12 eğitim ortamlarında uygulanmasının potansiyel faydaları ve etik endişeleri ele alınmıştır. Çalışma, kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, otomatik değerlendirme araçları, yüz tanıma sistemleri ve sohbet robotları gibi yapay zekâ uygulamalarının öğretim ve öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini belirtmektedir. Ancak, bu faydaların yanında gizlilik, gözetim, özerklik, önyargı ve ayrımcılık gibi önemli etik

sorunlar da vurgulanmıştır. Barrot (2024a) ve Barrot (2024b) yapay zekâ araçlarının doğru olmayan bilgi üretme eğiliminde olduğuna ve duygusal derinlik eksikliğine vurgu yapmıştır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin intihale yönelmesi ve yapay zekânın öğretmen rolünü gölgeleyebilme potansiyelinin, bu teknolojilerin kontrolsüz kullanımının eğitim süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, yapay zekânın özerklik, gizlilik ve tarafsızlık gibi etik ilkelere dair endişeler uyandırması, eğitimde bu araçların kullanımı için daha dikkatli bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır.

Yapay zekâ araçlarının kullanımıyla ilgili öğrenci ifadelerinde kimi zaman birbiriyle örtüşmeyen değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Bazı öğrenciler, bu araçların karmaşık sorulara doğru ve güvenilir yanıtlar sağlayabilmesi nedeniyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle akademik araştırmalarda zaman kazandırması ve hızlı bilgi sunması, yapay zekâ araçlarının güvenilir bir kaynak olarak görülmesine katkı sağlamıştır. Ancak bazı öğrenciler ise bu araçların zaman zaman eksik, yüzeysel ya da yanlış bilgi sunduğunu ve aynı soruya farklı yanıtlar verebildiğini dile getirmişlerdir. Bu durum, yapay zekâ araçlarının bilgi doğruluğu konusunda dikkatli bir değerlendirme yapılması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, yapay zekâ araçlarının eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için kullanıcıların bu teknolojilerin hem avantajlarını hem de sınırlılıklarını iyi kavramış olmaları büyük önem taşımaktadır.

5. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın sınırlılıkları arasında, yapay zekâ araçlarının eğitimdeki kullanımına dair elde edilen bulguların sınırlı bir öğrenci grubuyla yapılan değerlendirmelere dayalı olması yer almaktadır. Öğrencilerin yapay zekâ araçlarına yönelik deneyimleri, bireysel farklılıklar, alan bilgisi ve teknolojiye olan aşinalıkları gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu bağlamda, daha geniş ve çeşitli örneklemelerle yapılacak ve farklı veri toplama yöntemlerini içerecek çalışmalar, yapay zekâ araçlarının eğitimdeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyacaktır.

Yapay zekâ araçlarının bilgi doğruluğu ve güvenilirliği konusunda eksiklikleri olabileceği göz önünde bulundurularak, kullanıcıların bu araçların avantajları ve sınırlılıkları konusunda bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Gelecekteki yapay zekâ sisteminin, öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını şekillendirecek; öğ-

renme stillerini, duygusal durumlarını ve inisiyatiflerini analiz ederek onların öğrenme yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirecek ve öznel inisiyatifi teşvik edecek nitelikte olması beklenmektedir (Chen vd., 2020). Bu kapsamda, gelecekteki yapay zekâ sistemleri, öğrencilere bireyselleştirilmiş, esnek ve yaratıcı bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrenme sürecini daha derinlemesine destekleme potansiyeline sahip olacaktır.

Eğitimde yapay zekâ sistemlerinin geliştirilmesine yönelik stratejik yaklaşımlar benimsenmelidir. Farkındalık programları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren uygulamalı eğitimler, yapay zekâ araçlarının etik kullanımını güçlendirebilir. Eğitim kurumları, öğrencilere yapay zekâ araçlarını eleştirel bir yaklaşımla kullanma becerisini kazandıracak farkındalık programları geliştirmelidir. Ayrıca, yapay zekâ araçlarının daha etik ve şeffaf bir şekilde kullanılması için, veri gizliliği ve şeffaflık gibi etik ilkelerin korunmasını sağlayacak yönergeler oluşturulmalıdır. Bu yönergeler, yapay zekâ ile çalışırken verilerin anonimleştirilmesini ve öğrencilerin özel bilgilerinin korunmasını sağlayacak politikaların geliştirilmesini içermelidir.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Çalışma, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan, etik kurul izni (19.01.2024 Tarih, 178/4 Karar Numaralı) alınarak yapılmıştır.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Emine Aruğaslan  <https://orcid.org/0000-0002-8153-9117>

Kaynakça

Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>

Alawida, M., Meiri, S., Mehmood, A., Chikhaoui, B., & Isaac Abiodun, O. (2023). A comprehensive study of ChatGPT: advancements, limitations, and ethical considerations in natural language processing

- and cybersecurity. *Information*, 14(8), 462. <https://doi.org/10.3390/info14080462>
- Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education*, 54(5), 977-997. <https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3>
- Al-Sa'di A., & Miller, D. (2023). Exploring the impact of artificial intelligence language model ChatGPT on the user experience. *International Journal of Technology, Innovation and Management*, 3(1), 1-8. Erişim adresi: <https://www.journals.gaftim.com/index.php/ijtim/article/view/195/108>
- Anwar, A., Rehman, I. U., Nasralla, M. M., Khattak, S. B. A., & Khilji, N. (2023). Emotions matter: A systematic review and meta-analysis of the detection and classification of students' emotions in stem during online learning. *Education Sciences*, 13(9), 914. <https://doi.org/10.3390/educsci13090914>
- Bansal, G., Chamola, V., Hussain, A., Guizani, M., & Niyato, D. (2024). Transforming conversations with AI—a comprehensive study of ChatGPT. *Cognitive Computation*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s12559-023-10236-2>
- Barrot, J. S. (2024a). Google bard as an automated written corrective feedback tool: Possibilities and drawbacks. *TESOL Journal*, e805, 1-4. <https://doi.org/10.1002/tesj.805>
- Barrot, J. S. (2024b). Leveraging Google Gemini as a Research Writing Tool in Higher Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09774-x>
- Bezzina, S., & Dingli, A. (2023, July). Rethinking gamification through artificial intelligence. *International Conference on Human-Computer Interaction* içinde (s. 252-263). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Bilad, M. R., Yaqin, L. N., & Zubaidah, S. (2023). Recent progress in the use of artificial intelligence tools in education. *Jurnal Penelitian dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika*, 7(3), 279-314. <https://doi.org/10.36312/esaintika.v7i3.1377>
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, Üretken Yapay Zeka ve Algoritmik Paradigma Değişikliği. *Alanyazın (CRES Journal)*, 4(1), 63-72. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282>
- Chaudhry, M. A., & Kazim, E. (2022). Artificial Intelligence in Education (AIED): A high-level academic and industry note 2021. *AI and Ethics*, 2(1), 157-165. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z>
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Çınar Yağcı, Ş., & Aydın Yıldız, T. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır?. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2023(37), 1315-1333. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1407539>
- Çivril, H. (2023). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uyarlanabilir oyunlaştırma. H. Erol (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırmalar XVII* içinde, (s. 29-45). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences*, 13(5), 3056. <https://doi.org/10.3390/app13053056>
- Edwards-Fapohunda, M. O., & Adediji, M. A. (2024). Sustainable development of distance learning in continuing adult education: The impact of artificial intelligence. *IRE Journals*, 8(1), 113-118. Erişim adresi: <https://www.irejournals.com/formatedpaper/1706017.pdf>
- Fitria, T. N. (2021, December). Artificial intelligence (AI) in education: Using AI tools for teaching and learning process. *Prosiding Seminar Nasional & Call for Paper STIE AAS* içinde (s. 134-147). Erişim adresi: <https://prosiding.stie-aas.ac.id/index.php/prosenas/article/view/106/104>
- Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A. T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: a literature review. *Education Sciences*, 13(12), 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>
- Gujjula, R., & Sanghera, K. (2023). Ethical considerations and data privacy in ai education. *Journal of Student-Scientists' Research*, 5(2023). <https://doi.org/10.13021/jssr2023.3958>
- Halkiopoulou, C., & Gkintoni, E. (2024). Leveraging AI in E-Learning: Personalized Learning and Adaptive Assessment through Cognitive Neuropsychology—A Systematic Analysis. *Electronics*, 13(18), 3762. <https://doi.org/10.3390/electronics13183762>
- Hashem, R., Ali, N., El Zein, F., Fidalgo, P., & Khurma, O. A. (2024). AI to the rescue: Exploring the potential of ChatGPT as a teacher ally for workload relief and burnout prevention. *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, 19. <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19023>
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3). <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077>
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1(100001), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
- Jiang, F., Jiang, Y., Zhi, H., Dong, Y., Li, H., Ma, S., ... & Wang, Y. (2017). Artificial intelligence in healthcare: past, present and future. *Stroke and Vascular Neurology*, 2(4), 230-243. Erişim adresi: <https://svn.bmj.com/content/svnbmj/2/4/230.full.pdf>
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business horizons*, 62(1), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>
- Khakpour, A., & Colomo-Palacios, R. (2021). Convergence of gamification and machine learning: a systematic literature review. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 597-636. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09456-4>
- Kok, J. N., Boers, E. J., Kusters, W. A., Van der Putten, P., & Poel, M. (2009). Artificial intelligence: definition, trends, techniques, and cases. J. N. Kok (Ed.), *Artificial intelligence* içinde, (s. 1-20). Oxford: Eolss Publishers. Erişim adresi: <https://www.eolss.net/Sample-Chapters/C15/E6-44.pdf>
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973-1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(2023), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>
- Lampou, R. (2023). The integration of artificial intelligence in education: Opportunities and challenges. *Review of Artificial Intelligence in Education*, 4,(2023), 1-12. <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v4i00.15>
- Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. New Delhi: SAGE Publications.
- Neo, M., Lee, C. P., Tan, H. Y. J., Neo, T. K., Tan, Y. X., Mahendru, N., & Ismat, Z. (2022). Enhancing students' online learning experiences with artificial intelligence (AI): The MERLIN project. *International Journal of Technology*, 13(5), 1023-1034. <https://doi.org/10.14716/ijtech.v13i5.5843>
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221-4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- Okonkwo, C. W., & Ade-Ibajola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, (100033), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033>
- Özkara, B. Ö. (2021). Determining the optimal duration of a single lecture in distance education using facial analysis of instructors. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 35-43.
- Pannu, A. (2015). Artificial intelligence and its application in different areas. *Artificial Intelligence*, 4(10), 79-84.
- Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7893-7925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9>

- Skjuve, M., Følstad, A., & Brandtzaeg, P. B. (2023, July). The user experience of ChatGPT: findings from a questionnaire study of early users. *Proceedings of the 5th international conference on conversational user interfaces* içinde (s. 1-10). <https://doi.org/10.1145/3571884.3597144>
- Tapan Broutin, M. S. (2024). Exploring Mathematics Teacher Candidates' Instrumentation Process of Generative Artificial Intelligence for Developing Lesson Plans. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 165-176. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1347061>
- Tonguç, G., & Ozkara, B. O. (2020). Automatic recognition of student emotions from facial expressions during a lecture. *Computers & Education*, 148, 103797, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103797>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(1), 5-10. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604401.pdf>
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are we there yet?-a systematic literature review on chatbots in education. *Frontiers in artificial intelligence*, 4(2021), 1-18. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924>
- Yadegaridehkordi, E., Noor, N. F. B. M., Ayub, M. N. B., Affal, H. B., & Hussin, N. B. (2019). Affective computing in education: A systematic review and future research. *Computers & Education*, 142, 103649. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103649>
- Yim, I. H. Y., & Su, J. (2024). Artificial intelligence (AI) learning tools in K-12 education: A scoping review. *Journal of Computers in Education*, 1-39. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00304-9>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluğunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: İzmir Demokrasi Üniversitesi Örneği

Investigating the Factors Affecting the Hopelessness of University Students: The Case of Izmir Democracy University

Özge Akgül^{1*} , Yılmaz Orhun Gürlük² , Barış Çağırkan³ 

¹İzmir Demokrasi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye

²Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

³İzmir Demokrasi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İzmir, Türkiye

Özet: Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin umutsuzluk algısını etkileyen sosyodemografik faktörleri kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Umutsuzluk, özellikle genç yetişkinlerde yaygın bir sorun olarak ele alınmış olup, sosyoekonomik, psikolojik ve çevresel faktörlerle ilişkili olarak değerlendirilmiştir. COVID-19 pandemisi ve deprem gibi olağanüstü durumlar, üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinde artışa yol açmıştır. Bunun yanında, şehir değiştirme, barınma ve uyum sorunları gibi bireysel zorlukların da umutsuzluk üzerinde önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, nicel bir araştırma olup, betimsel ve ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında bir devlet üniversitesinde lisans öğrenimi gören 410 katılımcıdan anket yöntemiyle veriler toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler sosyodemografik özellikleri, akademik baskılar, sınav stresi, iş bulma kaygıları ve bölüm seçimi gibi faktörler üzerinden analiz edilmiştir. Veri analizleri SPSS ve JASP programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, gelir durumunun umutsuzluk algısı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuş; düşük gelir seviyesine sahip öğrencilerin daha yüksek umutsuzluk yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca, üniversite diplomasının işlevselliğine inanan öğrencilerin, diplomanın iş bulmada etkili olmadığına inananlara kıyasla daha umutlu olduğu belirlenmiştir. Akademik baskılar ve sınav stresinin, öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini anlamlı şekilde artırdığı bu çalışmanın önemli bulgularındandır. Sonuç olarak, bu çalışma üniversite öğrencilerinin umutsuzluk algısını etkileyen sosyoekonomik, akademik ve toplumsal faktörlerin belirlenmesinde önemli katkılar sunmakta ve bu doğrultuda çeşitli çözüm önerileri geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Umutsuzluk, Üniversite Öğrencileri, Sosyodemografik Faktörler, Akademik Yaşam.

Abstract: This study aims to comprehensively examine the sociodemographic factors affecting the perception of hopelessness among university students. Hopelessness has been considered as a common problem, especially among young adults, and has been evaluated in relation to socioeconomic, psychological and environmental factors. In particular, extraordinary situations such as the COVID-19 pandemic and earthquakes in Turkey have led to a significant increase in the hopelessness levels of university students. In addition, it has been stated that individual difficulties, such as moving to a city, housing, and adaptation problems, also have a significant effect on hopelessness. The research was conducted within the framework of the descriptive and relational screening model, and data were collected from 410 participants studying at a state university using a questionnaire form. Participants' sociodemographic factors, academic pressures, exam stress, students' fear of unemployment, and department selection were analysed. The collected data was analysed using SPSS and JASP programs. The findings revealed that income status has a significant effect on the perception of hopelessness; it was determined that students with low-income levels experienced higher hopelessness. Furthermore, students who believed in the functionality of a university degree were more hopeful than those who believed that a degree was not effective in finding a job. Another important finding of this study was that academic pressure and exam stress significantly increased students' hopelessness levels. As a result, this study makes significant contributions to determining the socioeconomic, academic, and social factors that affect university students' perceptions of hopelessness and emphasises that various solution proposals should be developed in this direction.

Keywords: Hopelessness, University Students, Sociodemographic Factors, Academic Life.

* İletişim Yazarı / Corresponding author.

✉ baris.cagirkan@idu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 27.09.2024

Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 17.11.2024

Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 08.12.2024

Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 08.12.2024



1. Giriş

Umutsuzluk, dünya genelinde önemli bir halk sağlığı sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır ve özellikle genç yetişkinler ile üniversite öğrencileri arasında ciddi boyutlara ulaşmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) verilerine göre, dünya genelinde yaklaşık 264 milyon insanın depresyon yaşadığı tespit edilmiştir ve bu durum, bireylerin umutsuzluk gibi duygusal sorunlar yaşama olasılığını artırmaktadır (WHO, 2017). Son ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinin giderek artan bir şekilde umutsuzluk, anksiyete ve depresyon belirtileri gösterdikleri ortaya konulmuştur. Mahmoud ve arkadaşlarının çalışması da dünya genelinde üniversite öğrencilerinin %30-40'ının psikolojik sorunlarla mücadele ettiğini ve bu durumun, geleceğe yönelik olumsuz beklentiler geliştirmelerine yol açtığını vurgulamaktadır (Mahmoud vd., 2012).

Umutsuzluk, bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklentiler ve olayların kontrol edilemezliği algısıyla şekillenen, karmaşık bir durumdur. Umutsuzluk, bireylerde genellikle izolasyon, çaresizlik ve kontrol eksikliği hisleriyle sonuçlanmaktadır (Özben ve Argun, 2003; Kalinkara ve Kalaycı, 2017; Keskin ve Gümüş, 2014). Aynı zamanda, bireylerin olumlu geleceğe dair beklentiler yerine, gelecekte olumsuz olaylarla karşılaşacaklarına dair inançlarının güçlenmesiyle yakından ilişkilidir. Bu süreç, çoğunlukla engellenmiş hedefler, başarısızlık hissi ve pes etme eğilimleri ile karakterize edilmektedir (Kızılgeçit, 2021; Sayar, 2012). Ayrıca, umutsuzluk, depresyon ve intihar riski gibi ciddi psikolojik sorunlarla da bağlantılı olup, bireylerin psikolojik ve sosyal hallerinde etkiler yaratabilmektedir. Umutsuzluk hissi, bireylerin yaşam kalitesini düşürmekle kalmayıp, uzun vadede psikolojik rahatsızlıklara yol açarak, bireylerin sosyal çevrelerinden kopmalarına ve yaşam amaçlarından uzaklaşmalarına neden olabilir (Özçelik Kaynak ve Öztuna, 2020).

Bu kavramsal çerçevede umudun, bireylerin hayatta kalma inançları ve başa çıkma stratejileri üzerinde oynadığı olumlu rol, sosyal iyi oluşun temel dinamiklerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Range ve Penton, 1994). Beck'in (1972) umutsuzluğu duygusal, motivasyonel ve bilişsel bileşenler üzerinden çok boyutlu bir yapı olarak ele alması, umutsuzluğun bireylerin yaşamlarına çok çeşitli açılardan etkide bulunduğunu göstermektedir. Özellikle bireylerin duygusal süreçleri, motivasyonel hedefleri ve bilişsel değerlendirmeleri, umutsuzluk algısını belirleyen temel etmenlerdir. Bu bağlamda, Au'nun (2009) çalışması, umutsuzluğun depresyonun bir alt türü olarak kabul edilmesi ve bireylerin akademik başarı, öz yeterlilik ve öğrenme stratejileri üzerindeki olumsuz etkilerini göstermesi bakımından

üniversite öğrencileri gibi genç yetişkinlerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları umutsuzluk sorununun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Genç yetişkinlerin geleceğe dair umutsuzluk algısı üzerine yapılan araştırmalar, bu durumun toplumsal ve ekonomik dinamiklerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Konrad-Adenauer-Stiftung tarafından 2022 yılında gerçekleştirilen çalışmaya göre, genç yetişkinlerin büyük bir çoğunluğu geleceğe karşı umutsuzluk duymaktadır (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2022). Bu veriler, genç yetişkinlerin işsizlik, eğitim olanakları, kariyer beklentileri ve sosyal politikalar konusundaki memnuniyetsizliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, gençlerin başka ülkelerde yaşama arzusunun artması, beyin göçü potansiyelini ve ülkenin gelecekteki kalkınma süreçlerine olumsuz etkisini gündeme getirmektedir.

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinde umutsuzluk algısının nedenlerini, yaygınlığını ve etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel hedefi, sosyodemografik faktörlerin umutsuzluk üzerindeki etkilerini belirlemek ve bu doğrultuda soruna yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Ayrıca, elde edilen bulgular, üniversitelerde kurumsal aidiyet algısını güçlendirmek adına yararlı veriler sunmayı hedeflemektedir. Özellikle hızlı sosyal değişimlerin üniversite öğrencilerinin psikolojik ve sosyo-duygusal süreçleri üzerindeki etkilerini ele alan bu çalışma, bu alandaki mevcut literatürdeki eksiklikleri gidermeyi amaçlamakta ve bu bağlamda, genç yetişkinlerin karşılaştıkları umutsuzluk sorununun daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Böylelikle, öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerini olumlu yönde etkileyebilecek politikaların ve stratejilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2. Kuramsal Çerçeve

Umutsuzluk, bireyin yaşadığı olumsuz deneyimlerle ilişkili olarak geleceğe yönelik umut ve beklentilerini kaybetmesi, hedef belirleme yetisinin zayıflaması ve genel anlamda negatif duygular geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Morselli, 2017, s. 317; Beck, Weissman, Lester ve Trexler, 1974). Umutsuzluk yaşayan bireyler hem kendilerini hem de çevrelerini iyileştiremeyecekleri düşüncesine kapılır ve geleceğe dair herhangi bir umut besleme yetisini yitirirler. Bu durum, bireyin hem kişisel gelişimini hem de toplumsal katkısını sınırlandıran ciddi bir psikolojik durum olarak değerlendirilmektedir. Umutsuzluk kavramı, literatürde özellikle depresyon, sosyal izolasyon ve intihar davranışları ile ilişkilendirilmektedir (Oğuztürk vd., 2011).

Beck'in Bilişsel Kuramına göre, umutsuzluk bireylerin olumsuz düşünce kalıplarından ve bilişsel çarpıtmalarından kaynaklanmaktadır (Beck vd., 1974). Bu kuram, depresif bireylerin geleceklere dair karamsar ve umutsuz düşüncelere sahip olduğunu ve bu düşüncelerin duygusal durumlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Seligman (1972) tarafından geliştirilen Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi ise bireylerin tekrar eden başarısızlık deneyimleri sonucunda kontrol duygusunu kaybederek umutsuzluğa kapıldıklarını öne sürmektedir. Bu teoriye göre, bireyler yaşadıkları olumsuz deneyimlerden genellemeler çıkararak, gelecekte de benzer başarısızlıklarla karşılaşacaklarına inanmaya başlarlar ve bu inanç, bireylerin umutsuzluktan kaçınmak için herhangi bir çaba göstermelerini engeller. Seligman'ın çalışmaları, öğrenilmiş çaresizlik durumunda olan bireylerin, olumsuz sonuçları kaçınılmaz olarak kabul ettiklerini ve bu durumu değiştirmek için aktif bir girişimde bulunmaktan vazgeçtiklerini savunmaktadır (Seligman, 1972).

Snyder'in (2002) Umut Teorisi, umudu, başarı odaklı ve pozitif bir motivasyonel durum olarak tanımlar; bu durum, birbirleriyle etkileşim halinde olan iki temel bileşene dayanır: Eylemlilik (agency) ve yollar (pathways). Eylemlilik, bireyin hedeflerine ulaşma konusunda ne kadar kararlı ve motive olduğunu ifade ederken, yollar bileşeni, bu hedeflere ulaşmak için bireyin ne kadar etkili stratejiler geliştirebildiğine odaklanmaktadır. Snyder'e göre, umut, bireyin amacına yönelik enerjisini harekete geçirme yetisi (eylemlilik) ve bu amaç doğrultusunda somut ve etkili yollar belirleme kapasitesiyle (yollar) doğrudan ilişkilidir. Bu iki bileşenin etkileşimi, bireyin hedeflerine ulaşma motivasyonunu artıran ve başarılı sonuçlar elde etmeye yönelik olumlu bir psikolojik durumu teşvik eden bir yapıyı oluşturur (Snyder, 2002).

Snyder'a (2002) göre, umut düzeyi bireyin eylemlilik (agency) ve yollar (pathways) bileşenlerinin etkileşimi ile belirlenir. Bu çerçevede, üniversite öğrencileri bağlamında düşük umut düzeylerinin, öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini ve genel yaşam tatminlerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Akademik baskılar ve sosyal uyum sorunları, düşük umut düzeyi olan öğrencilerde geleceğe yönelik beklentilerini zayıflatabilir ve bu durum, öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, umut düzeyleri, öğrencilerin hem akademik hem de bireysel gelişimlerini sürdürebilmeleri için önemli bir faktör olarak görülmektedir (Snyder, 2002).

Umutsuzluğun toplumsal temellerini anlamak için, bireylerin duygusal ve bilişsel süreçlerini etkileyen sosyal faktörler detaylı bir şekilde ele alınmalıdır. Stres, anksiyete, öz-yeterlilik ve benlik saygısı gibi kavramlar yalnız-

ca bireysel psikolojik süreçler olarak değil, aynı zamanda bireyin toplumsal yapılarla olan etkileşimi bağlamında da ele alınmalıdır. Örneğin, toplumsal baskılar, ekonomik belirsizlikler ve kültürel normlara uyum sağlama zorunluluğu gibi sosyal faktörler, bireylerin geleceğe dair olumsuz beklentiler oluşturmalarına neden olabilir (Bayram ve Bilgel, 2008). Benzer şekilde, öz-yeterlilik inancı, bireylerin toplumsal konumları ve sosyoekonomik koşulları tarafından şekillenir; dolayısıyla düşük sosyoekonomik statüye sahip bireyler, toplumsal engellerle karşılaştıklarında hedeflerine ulaşma konusunda daha fazla umutsuzluk yaşayabilirler (Bandura, 1997).

Sosyolojik açıdan üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesinde sosyal faktörler, bireylerin toplumsal yapılar içindeki konumlarını ve bu yapılarla kurdukları ilişkilerin anlaşılması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Sosyal destek sistemleri, aile yapısı, ekonomik durum ve toplumsal beklentiler gibi unsurlar, bireylerin psikolojik iyilik hali ve umutsuzluk algısını önemli ölçüde etkilemektedir. Üniversite öğrencilerinin toplumsal yapılarla etkileşimleri, özellikle sosyal destek eksikliği, barınma sorunları ve yeni sosyal çevreye uyum süreçlerinde yaşadıkları güçlükler, öğrencilerin sosyal refah düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Çivitci, 2015; Altaş vd., 2020). Sosyal uyum sürecinde zorluk yaşayan öğrenciler, özellikle ailesinden uzakta yaşayanlar, sosyal etkileşimlerinin sınırlı olması ve stresle başa çıkma becerilerinin zayıflaması nedeniyle umutsuzluk duygularını daha derin yaşayabilmektedirler (Zimet vd., 1988; Şahin ve Fırat, 2009). Ayrıca, sosyal destek eksikliği, öğrencilerin akademik ve sosyal başarısızlık algılarını etkileyerek, umutsuzluk düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Çakar ve Tagay, 2017). Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal ve ekonomik koşulları ile toplumsal normlara uyum süreçlerinin, umutsuzluk algısı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin sosyal refahını artırmak ve umutsuzluk algısını azaltmak amacıyla sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinde umutsuzluk algısını etkileyen sosyal, kültürel ve ekonomik faktörleri kapsamlı bir şekilde incelemektir. Son yıllarda yaşanan COVID-19 pandemisi ve 6 Şubat 2023'te meydana gelen depremler gibi olağanüstü doğal afetler, öğrencilerin psikolojik sağlıkları üzerinde derin etkiler yaratmış ve umutsuzluk düzeylerinde anlamlı artışlara yol açmıştır. Bu tür travmatik olaylar, öğrencilerin geleceğe yönelik belirsizlik ve güvensizlik duygularını

güçlendirmekte ve genel psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilemektedir. Araştırma, bu bağlamda üniversite öğrencilerinin umutsuzluk algısını şekillendiren sosyoe-konomik ve kültürel unsurları analiz etmeyi ve elde edilen bulgular doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bu bakımdan araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Gelir durumu ile üniversite öğrencilerinin umutsuzluk algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Üniversite diplomasının işlevselliğine inanma durumu üniversite öğrencilerinin umutsuzluk algısı etkilemektedir.

H3: Üniversite öğrencilerinde akademik baskı ve sınav stresi, umutsuzluk algısını etkilemektedir.

H4: Üniversite öğrencilerinde toplumsal normlara uyum sorunu ile umutsuzluk algısı arasında bir ilişki vardır.

H5: Üniversite öğrencilerinde siyasi, sosyal sorunlar ile umutsuzluk algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H6: Üniversite öğrencilerinin bölüm tercihini kendisinin yapma durumu, umutsuzluk algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

3.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak betimsel ve ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. İlk aşamada, Türkçe ve İngilizce literatür taraması yapılarak araştırmanın kuramsal ve kavramsal temeli oluşturulmuştur. Araştırmanın saha çalışması kapsamında, veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, betimsel istatistik teknikleri ile analiz edilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla veri analizleri uygulanmıştır. Bu yöntemsel yaklaşım, araştırmanın bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır.

3.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan toplam 410 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde katılımcıların demografik farklılıkları dikkate alınmış; bu değişkenlerin öğrencilerin umutsuzluk algısı üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Çeşitli demografik farklılıkların, umutsuzluk düzeyleri üzerinde anlamlı etkilerinin olup olmadığını incelemek amacıyla kapsamlı istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Beck ve arkadaşları (1972) tarafından geliştirilen, Seber ve arkadaşları (1993) tarafından Türkçe güvenilirlik çalışmaları yapılan ve Durak ve Palabıyıkoglu (1994) tarafından Türkçe geçerlik çalışmaları tamamlanan Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Anket formunun sosyodemografik bölümünde, cinsiyet, yaş, hane geliri ve eğitim durumu gibi demografik değişkenleri içeren sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise COVID-19 pandemisi ve doğal afetlerin öğrencilerin yaşamlarına olumsuz etkilerini değerlendiren sorular ile öğrencilerin sosyal çevreleri ve akademik yaşamlarına ilişkin sorular, umutsuzluk algısı ile sosyal yapı ve üniversite hayatı arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Ölçeğin tüm-test iç tutarlık güvenirlik katsayısı önceki çalışmalarda .86 olarak bulunmuş ve 3 boyut ile 1 genel faktörden oluşan yapısı ilgili uyarılama çalışmalarında doğrulanmıştır. Bu çalışmada ise tüm ölçeğe ait güvenirlik değerleri Cronbach alfa katsayısı ile .858 (%95 GA: .638-.877), McDonald Omega katsayısı ile .864 (%95 GA: .843-.882) olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca, gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğin genel faktörünün uyum gösterdiği gözlenmiştir: $\chi^2 = 389.980$, $sd = 170$, $\chi^2/sd = 2.294$, $p < .001$, RMSEA (%90 GA) = .056 (.049, .064), SRMR = .056, CFI = .882, TLI = .868.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, katılımcılara yüz yüze uygulanan anketler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Anket uygulamasından önce, katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve sağlayabileceği katkılar hakkında detaylı bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcıların bilinçli ve gönüllü katılımını sağlamak amacıyla, her bir katılımcıdan yazılı onam formu alınmış ve araştırmanın etik ilkelerine uygun şekilde hareket edilmiştir. Onam formunda, katılımcılara araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, kişisel verilerin gizli tutulacağı ve anonimleştirileceği özellikle belirtilmiştir. Anket uygulamaları, katılımcı haklarına ve gizliliğe dikkat edilerek, etik kurallar doğrultusunda özenle yürütülmüştür. Veri toplama süreci boyunca, tüm etik prosedürler titizlikle yerine getirilmiştir.

3.6. Demografik Veriler

Araştırmaya katılan 410 üniversite öğrencisinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %65.6'sının ($n = 269$) kadın, %34.4'ünün ($n = 141$) ise erkek olduğu saptanmıştır. Yaş dağılımına bakıldığında, örneklemin çoğunluğunu %58.3 ile ($n = 239$) 21-22 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmakta olup, bu grubu sı-

rasyyla %19.8 ile (n = 81) 23-24 yaş grubu, %14.9 ile (n = 61) 18-20 yaş grubu ve %7.1 ile (n = 29) 25 yaş ve üzeri yaş grubu takip etmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteler incelendiğinde, %63.7'sinin (n = 261) fen-edebiyat fakültesinde, %16.1'inin (n = 66) iktisadi-idari bilimler fakültesinde, %7.8'inin (n = 32) mimarlık fakültesinde ve %7.8'inin (n = 32) tıp fakültesinde olduğu belirlenmiştir. Mühendislik fakültesinde öğrenim görenlerin oranı %3.7 (n = 15), mimarlık fakültesinde olanların oranı ise %1.0'dur (n = 4). Öğrencilerin %74.1'i (n = 304) üçüncü sınıf, %25.9'u (n = 106) ise dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.7. Veri Analizi

Araştırmada yapılan analizler, SPSS 27.0 (IBM, 2020) ve JASP 0.18.2 (JASP Team, 2023) programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. SPSS 27.0'da yapılamayan doğrulayıcı faktör analizi ve Omega güvenirlik analizi dışında tüm analizler her iki programda da yürütülmüş olup, sonuçların uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Hipotez testleri için çoklu grup karşılaştırmalarında varyans analizi (ANOVA), ikili grup karşılaştırmalarında ise t-testleri kullanılmıştır. Levene testi ile tespit edilen varyans homojenliği sağlanmadığı durumlarda, varyans homojenliğine karşı dayanıklı bir yöntem olan Welsch testi kullanılmıştır. Varyans analizleri sonrası, ikili grup karşılaştırmalarında (Post-Hoc) varyans homojenliğinin sağlandığı durumlarda Bonferroni, homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise Games-Howell yöntemi uygulanmıştır.

Ölçek-örneklem uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde, uyum indeksleri için Browne ve Cudeck (1993), Garson (2006) ve Kyndt ve Onghena (2014) tarafından önerilen ve simülasyon çalışmalarıyla desteklenen kriterler esas alınmıştır. Bu kriterlere göre, CFI ve TLI indekslerinde .80 ile .90 arası değerler kabul edilebilir, .90 ile .95 arası değerler iyi ve .95 üzeri değerler mükemmel olarak kabul edilmektedir. Norm-kare (CMIN, χ^2/sd) değerinin 2'den küçük olması mükemmel, 2 ile 5 arasında olması ise kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. RMSEA değerinin .05'ten küçük olması mükemmel, .05 ile .10 arasında olması iyi olarak kabul edilmiştir. Son olarak, SRMR değeri .05'in altında olduğunda mükemmel, .05 ile .08 arasında olduğunda kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir.

4. Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların yalnızca %4.1'i (n = 17) Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin

beklentilerinin karşılandığını düşünürken, %95.9'u (n = 393) beklentilerin karşılanmadığını belirtmiştir. Üniversite diplomasının iş bulmada etkili olacağını düşünenlerin oranı %28.3 (n = 116), etkili olmayacağını düşünenlerin oranı %31.0 (n = 127) iken; %40.7'si (n = 167) bu konuda kararsız kalmıştır. Ayrıca, siyasi sorunlardan endişelenen öğrenciler örneklemin %92.0'sini (n = 377) oluşturmaktadır. Ders yükü baskısı hissedenlerin oranı %77.6 (n = 318) olup, fırsat bulduğunda Türkiye dışında yaşamak isteyenlerin oranı %77.1 (n = 316) olarak belirlenmiştir. Türkiye dışında yaşamak istemeyenlerin oranı %7.8 (n = 32), kararsız olanların oranı ise %15.1'dir (n = 62).

Toplumsal normlara uyum konusunda, katılımcıların %45.4'ünün (n = 186) sorun yaşadığı, %54.6'sının (n = 224) ise bu konuda sorun yaşamadığı tespit edilmiştir. Son olarak, Türkiye'nin en önemli sorunu hakkında öğrencilerin düşünceleri incelendiğinde, %41.2'si (n = 169) ekonomik sorunları başlıca problem olarak göstermiştir. Diğer sorunlar ►Tablo 1'de detaylı olarak verilmiştir. Hipotezlerde incelenen demografik değişkenlere ait dağılımlar ise ilgili analiz tablolarında sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye'nin Sorunları Olarak Görülen Değişkenler

	n	%
Ekonomi	169	41.2
Adalet	62	15.1
Göçmen	51	12.4
Liyakat	39	9.5
Diğer	34	8.3
Eğitim/Sağlık	30	7.3
Sosyal	16	3.9
Doğal afetler	5	1.2
Terör	3	.7
İklim	1	.2

Analizlerden önce umutsuzluk puan dağılımı incelendiğinde z puanlarının -1.588 ile 2.413 arasında kaldığı; basıklık değerinin .397 ve çarpıklık değerinin -.716 olduğu saptandığından normal dağılım varsayımı kabul edilmiştir. İlk olarak gelir durumuna göre umutsuzluk düzeyinin değişimi çok yüksek gelir düzeyinde olan tek kişi (%.2) çıkartılarak incelenmiş ve anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir; $F(3, 405) = 6.484, p < .001$. İkili karşılaştırmalar sonucunda düşük gelir düzeyindeki grubun ($Ort. = 6.115, S = 2.881$) hem orta ($Ort. = 4.715, S = 2.986, p_{Bonferroni} = .010$) hem de yüksek ($Ort. = 3.649, S = 2.825, p_{Bonferroni} < .001$) gelir düzeyindeki gruptan anlamlı derecede daha umutsuz olduğu saptanmıştır. Üniversite diplomasının iş bulmada işlevsel olup olmadığını düşünmeye göre farklılaşma incelendiğinde işlevsel oldu-

ğunu düşünenlerin ($Ort. = 3.603$, $S = 2.769$) hem işlevsel olmadığını düşünenlerden ($Ort. = 5.528$, $S = 3.169$, $p_{Games-Howell} < .001$) hem de kararsız kalanlardan ($Ort. = 4.988$, $S = 2.792$, $p_{Games-Howell} < .001$) daha umutlu olduğu gözlenmiştir; $F(2, 254.673) = 14.276$, $p < .001$.

Genel olarak, bulgular, ekonomik durumun ve iş bulma beklentilerinin, üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri üzerindeki önemli belirleyiciler olduğunu ortaya koymaktadır. Maddi zorluklar ve gelecekte iş bulmaya yönelik olumsuz düşünceler, öğrencilerde umutsuzluk algısını artırmakta, buna karşılık daha güvenli ekonomik koşullarda bulunan ve diplomanın işe yaraya-

cağına inanan öğrenciler daha umutlu bir tutum sergilemektedir. Tüm istatistikler ► **Tablo 2**'de gösterilmiştir.

Türkiye'de üniversitelerin öğrenci beklentilerini karşıladığını düşünenlerin ($Ort. = 3.059$, $S = 1.519$), karşılamadığını düşünenlere ($Ort. = 4.837$, $S = 3.027$) göre daha umutlu olduğu gözlenmiştir; $t(21.938) = -4.458$, $p < .001$. Toplumsal norma uyma konusunda sıkıntı yaşadığını ($Ort. = 5.661$, $S = 3.091$) ifade edenlerin yaşamadığını ($Ort. = 4.018$, $S = 2.710$) ifade edenlerden ($t[371.111] = 5.665$, $p < .001$); siyasi ve sosyal sorunlardan endişe duyduğunu ($Ort. = 4.867$, $S = 2.987$) belirtenlerin, duymadığını ($Ort. = 3.576$, $S = 2.927$) belirtenlerden daha umut-

Tablo 2. Umutsuzluk Düzeyinin Gelir Durumu ve Diploma İşlevselliğine Göre İncelenmesi

Gelir	n(%)	Ort.	S	L(p)	F(p)
Çok Düşük	12(2.9)	5.167	2.657	.268(.848)	6.484(.000)
Düşük	52(12.7)	6.115	2.881		
Orta	288(70.2)	4.715	2.986		
Yüksek	57(13.9)	3.649	2.825		
Diploma İşlevselliği					
İşlevsel	116(28.3)	3.603	2.769	3.137(.044)	14.276(.000)
İşlevsel Değil	127(31.0)	5.528	3.169		
Kararsız	167(40.7)	4.988	2.792		

Not: L = Levene homojenlik testi

Tablo 3. Umutsuzluk Düzeyinin Afet Yaşama, Sınav Stresi, İş-Kariyer Kaygısı, Okuduğu Bölümü İsteyerek Seçmeye Göre Karşılaştırılması

	n(%)	Ort.	S	L(p)	t(p)
Üniversite Beklentisi					
Karşılıyor	17(4.1)	3.059	1.519	10.716(.001)	-4.458(.000)
Karşılamıyor	393(95.9)	4.837	3.027		
Toplumsal Normlara Uymak					
Zor	186(45.4)	5.661	3.091	6.443(.012)	5.665(.000)
Zor Değil	224(54.6)	4.018	2.710		
Sorunlar Hakkında Endişe					
Var	377(92.0)	4.867	2.987	.324(.570)	2.386(.018)
Yok	33(8.0)	3.576	2.927		
Ders Baskısı					
Var	318(77.6)	4.987	2.978	.004(.952)	2.835(.005)
Yok	92(22.4)	3.989	2.959		
Sınav Stresi					
Yaşadım	355(86.6)	4.944	2.983	1.423(.234)	3.124(.002)
Yaşamadım	55(13.4)	3.600	2.864		
İş-Kariyer Kaygısı					
Var	344(81.5)	5.174	2.974	8.198(.004)	6.927(.000)
Yok	76(18.5)	2.961	2.397		
Bölümü İsteyerek Seçme					
Evet	317(77.3)	4.536	2.889	4.112(.043)	-2.678(.008)
Hayır	93(22.7)	5.538	3.249		

Not: L = Levene homojenlik testi

suz olduğu ($t[408] = 2.386, p = .018$) bulunmuştur. Ders yükü ve yüksek beklentiler gibi nedenlerden baskı yaşadığını düşünenlerin umutsuzluk düzeyleri (Ort. = 4.987, $S = 2.978$), yaşamadığını düşünenlerden (Ort. = 3.989, $S = 2.959$) anlamlı derecede yüksektir; $t(408) = 2.835, p = .005$. Sınav stresi yaşayanların umutsuzluk düzeyi (Ort. = 4.944, $S = 2.983$), yaşamayanların umutsuzluk düzeyinden (Ort. = 3.600, $S = 2.864$) anlamlı derecede daha yüksektir; $t(408) = 3.124, p = .002$. Mezun olduktan sonra iş bulma veya kariyer yapma endişesi bulunanlar (Ort. = 5.174, $S = 2.974$) ise bulunmayanlardan (Ort. = 2.961, $S = 2.397$) daha umutsuzdur; $t(133.086) = 6.927, p < .001$. Son olarak okuduğu bölümü isteyerek seçip seçmeme durumuna göre karşılaştırma yapıldığında isteyerek seçenlerin (Ort. = 4.536, $S = 2.889$), istemeyenlerden (Ort. = 5.538, $S = 3.249$) daha umutlu olduğu tespit edilmiştir; $t(137.469) = -2.678, p = .008$. T-testlerine ait tüm istatistikler ►**Tablo 3**'te gösterilmiştir.

5. Tartışma

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin umutsuzluk algılarını etkileyen demografik ve sosyoekonomik faktörleri kapsamlı bir şekilde inceleyerek önemli bulgulara ulaşmıştır. Bulgular, gelir durumu, üniversite diplomasının işlevselliği, toplumsal normlara uyum, siyasi ve sosyal endişeler, akademik baskılar ve kariyer kaygılarının öğrencilerin umutsuzluk algısı üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları, ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin, ailesi orta ve yüksek gelir gruplarındaki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, ekonomik yetersizliklerin öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerini olumsuz yönde etkilediğini ve maddi zorlukların umutsuzluk algısında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Literatürde de sıkça vurgulandığı üzere, ekonomik eşitsizlikler bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkilere sahip olup, araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir. Uluslararası literatürde yapılan birçok çalışma, düşük sosyoekonomik statüye sahip bireylerin umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, Canche (2022), Aronson (2017) ve Poch ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırmalar, sosyoekonomik statünün bireylerin umutsuzluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Türkiye'de Duman ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinde gelir durumuna bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Kılıç ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında ise, aile gelir durumu ve eğitim kurumundan memnuniyet gibi değişkenlerin üni-

versite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerini etkileyen önemli faktörler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar gelir durumu ile umutsuzluk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını da göstermiştir. Örneğin, Dereli ve Kabataş (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin aile gelir durumu ile umutsuzluk puanı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu farklı bulgular, sosyoekonomik değişkenlerin farklı örneklem ve bağlamlarda umutsuzluk algısı üzerindeki etkisinin farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Üniversite diploması, üniversite öğrencileri için yalnızca bir eğitim sürecinin tamamlandığını belgelemekten öte, gelecekteki mesleki hedeflere ulaşmada önemli bir araç ve sosyal statü simgesi olarak görülmektedir; öğrenciler, diplomayı kariyer beklentilerini somutlaştıran bir güvence olarak değerlendirirken, aynı zamanda kişisel başarı ve toplumsal kabul açısından da büyük bir anlam yüklemektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular üniversite diplomasının iş bulma sürecinde işlevsel olduğuna inanan öğrencilerin, diplomanın işlevselliğine inanmayan veya bu konuda kararsız kalan öğrencilere kıyasla daha düşük umutsuzluk algısına sahip olduğunu, öğrencilerin kariyerlerine dair olumlu beklentilerin umutlarını artırdığını ve geleceğe yönelik daha iyimser bir bakış açısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle iş bulma konusunda diplomanın işlevselliğine inanmayan veya kararsız olan öğrencilerde, daha yüksek umutsuzluk seviyelerinin gözlemlenmesi, bu bireylerin geleceğe yönelik belirsizlik ve kaygılarla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin kariyer beklentileri ve iş bulma endişelerinin, umutsuzluk algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Literatürde de desteklenen bu bulgular, üniversite diplomasının işlevselliğine ilişkin olumlu inançlara sahip öğrencilerin, kararsız ya da olumsuz görüşlere sahip olanlara kıyasla daha düşük umutsuzluk düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Küçük ve arkadaşları (2019) ile Yıldırım ve Yılmaz (2023) çalışmalarında, diplomanın kariyer bulma sürecindeki işlevselliğine güvenen öğrencilerin, daha umutlu bir bakış açısına sahip oldukları vurgulanmıştır. Karakuş (2018) ve Doğan (2012) ise mezuniyet sonrası iş bulma kaygısının umutsuzluk algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ve iş bulma endişesi taşıyan öğrencilerin daha yüksek umutsuzluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Özellikle, diplomanın iş bulmada yeterli katkı sağlamayacağına inanan öğrenciler, diplomanın işlevselliğini sorgulamakta ve umutsuzluk düzeyleri artmaktadır. Snyder'in umut teorisi çerçevesinde, olumlu kariyer beklentilerine sahip öğrenciler hem amaçlarına

ulaşma konusunda kararlı hem de bu hedeflere ulaşmak için alternatif yollar geliştirebilme kapasitesine sahip oldukları için daha umutlu bir düşünce yapısına sahiptir (Snyder vd., 1991). Bu durum, kariyer beklentileri ve diplomaya yönelik inançların, öğrencilerin iyi oluşları ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde anlamlı etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler için üniversiteler, sadece akademik bilgi edinme ve mesleki kariyer hazırlığı sağlayan kurumlar değil, aynı zamanda kişisel gelişim, sosyal etkileşim ve bağımsızlık gibi deneyimlerin yaşandığı bir geçiş dönemi olarak anlam kazanmaktadır. Araştırma kapsamında yüksek öğretim kurumu olarak üniversitelerin beklentileri karşıladığına inanan öğrencilerin, beklentilerinin karşılanmadığına inanan öğrencilere kıyasla daha umutlu oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, üniversite deneyimlerinden tatmin olmanın öğrencilerin geleceğe yönelik umut düzeylerini doğrudan etkilediğini ve yüksek öğretim kurumlarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılama kapasitesinin, öğrencilerin sosyal refahları üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durum, eğitim sisteminin öğrenci beklentilerini karşılamadığında, öğrencilerin geleceğe yönelik karamsar bir bakışa sahip olduğunu ve umutsuzluk düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır.

Araştırmalar, üniversite öğrencilerinin üniversitelerden duyduğu tatminin, gelecek beklentileri ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Şahin vd., 2011; Sayar, 2012; Demir ve Taşkıran, 2018). Özellikle, üniversite hayatından memnun olan öğrenciler, geleceğe dair daha umutlu ve motive bir yaklaşım sergilerken, bu tatmini yaşamayan öğrencilerde umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Roddy ve arkadaşlarının (2017) belirttiği gibi, üniversitenin akademik hizmet kalitesi ve genel itibarı, öğrencilerin gelecekteki kariyer beklentileri ve başarılarıyla doğrudan ilişkili görülmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrenci memnuniyetine de önem vermesi büyük bir gereklilik haline gelmiştir. Öğrencilerin üniversite deneyiminden duydukları memnuniyet umutsuzluk düzeylerinin azalmasında ve geleceğe yönelik daha olumlu bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla, üniversitelerin öğrencilere sundukları destek hizmetlerinin ve sosyal imkanların iyileştirilmesi, öğrencilerin geleceğe daha umutla bakabilmeleri için büyük önem taşımaktadır.

Üniversite öğrencilerinin toplumsal uyum süreçleri, onların yeni sosyal çevrelere uyum sağlama, kültürel farklılıkları anlama ve toplumun normlarına uyum sağlama becerileriyle doğrudan ilişkili olup, bu süreçler öğrenci-

lerin psikolojik iyi oluşları üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Toplumsal normlara uyum sağlama güçlüğü çeken öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin, toplumsal baskılarla karşılaşmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu, toplumsal baskıların ve uyum sorunlarının bireylerin umutsuzluk düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında siyasi ve sosyal sorunlar karşısında endişe duyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Uyum sağlama zorlukları, bireylerin sosyal çevrelerinden kopuk hissetmelerine ve bu durumun bir sonucu olarak dışlanma, yetersizlik ve yalnızlık duyguları yaşamalarına yol açabilir (Shvalb, 2023; Çakar ve Karataş, 2012; Çakar ve Tagay, 2017). Araştırmalar, toplumsal normlara uyum sağlamakta güçlük çeken öğrencilerin, daha yüksek düzeyde umutsuzluk ve düşük özsaygı yaşadığını göstermektedir (Baran vd., 2015; Chikwe vd., 2024; Jackson vd., 2019). Özellikle COVID-19 salgını sırasında deneyimlenen sosyal izolasyon ve belirsizlikler, üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinde önemli bir artışa neden olmuştur (Deveci Şirin vd., 2024). Bunun yanı sıra, sosyopolitik umutsuzluk olarak tanımlanan durum, gençlerin yaşadıkları sosyopolitik sisteme karşı duydukları olumsuz algılarla ilişkilidir ve bu algılar, yaşam tatmini ve öz yeterlilik eksikliği ile derinleşmektedir (Long, 1978). Bu bağlamda, toplumsal ve politik istikrarsızlıklar genç yetişkinler arasında umutsuzluk algısını güçlendirmekte ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Lazarus'un (1984) stres teorisi, bireylerin tehdit edici durumlarla karşılaştıklarında başa çıkma stratejilerinin yetersiz kalması durumunda, stres ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguların baskın hale geldiğini savunmaktadır. Bu teoriye göre, bireyler stresle yeterince baş edemediklerinde, uzun vadede motivasyon kaybı ve umutsuzluk algısının artmasına yol açmaktadır. Araştırma bulguları, akademik baskılar ve sınav kaygısının öğrencilerde umutsuzluk algısını önemli ölçüde artırdığını ve bu baskıların, öğrencilerin geleceğe yönelik umutlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Farklı araştırmalar eğitim sistemindeki yüksek başarı beklentileri ve performans odaklı süreçlerin, öğrencilerin sosyal refahı üzerinde derin etkiler yaratarak umutsuzluk düzeylerini artırdığı vurgulamaktadır (Tayfun vd., 2022; Çevik ve Öneren, 2019; Arsu vd., 2022; Uysal ve Dönmez, 2024). Özellikle düşük akademik performansla sahip öğrenciler, daha yüksek stres ve umutsuzluk düzeylerine sahip olma eğilimindedir. Benzer bulgular, Malik'in (2015) Pakistanlı üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada da ortaya konmuş, sınav stresinin öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Ay-

rica, Hamaideh (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin hem sağlıklarını hem de akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyen stres faktörleriyle karşılaştıklarında, umutsuzluk algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, sınav baskısı ve yüksek akademik beklentilerin, üniversite öğrencilerinin sosyal ve bilişsel iyi oluşları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir.

Araştırma kapsamında ele edilen bulgulara göre; okuduğu bölümünü isteyerek seçen öğrenciler, istemeden seçen öğrencilere kıyasla daha düşük umutsuzluk düzeylerine sahiptir. Üniversite öğrencilerinin okudukları bölümü kendilerinin tercih etmeleri, akademik motivasyonlarını ve eğitim süreçlerine olan bağlılıklarını artırırken, istemedikleri bir bölümü tercih etmeleri durumunda ise öğrencilerde motivasyon eksikliği, düşük akademik performans ve umutsuzluk gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Kendi ilgi alanlarına uygun bir bölüm seçen öğrenciler, akademik süreçlerde daha yüksek bir motivasyona sahip olduğundan, bu durum onların geleceğe dair umutlarını artırmaktadır.

Literatürde, üniversite öğrencilerinin bölüm tercihi ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiye dair karmaşık bulgular mevcuttur. Ancak, yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu benzer bulgular elde ederek, bölümlerini isteyerek ve kendi ilgi alanlarına göre seçen öğrencilerin, dış etkenlerle yönlendirilen ve kendi istekleri dışında bölümlere yerleşen öğrencilere kıyasla daha düşük umutsuzluk düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Mercanlıoğlu vd., 2017; Yalçın ve Açıkgöz, 2014; Üstün vd., 2014; Özçelik vd., 2014). Bu sonuçlar, bölümünü kendi tercihi doğrultusunda seçen öğrencilerin, eğitim süreçlerinde daha yüksek bir duygusal refah yaşadıklarını ve bu durumun psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bölüm tercihi ile umutsuzluk arasındaki bu ilişkide, öğrencilerin bireysel motivasyonları kadar, sosyal ve kültürel faktörler de belirleyici bir role sahiptir. Dolayısıyla, bu ilişkiyi anlamak ve değerlendirmek için çok yönlü bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Öğrencilerde akademik başarı, sosyal uyum ve gelecek kaygısı gibi faktörler de göz önünde bulundurulduğunda, umutsuzluk algısının daha geniş bir bağlamda ele alınması gerektiği görülmektedir.

6. Sonuç

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin umutsuzluk algısını etkileyen faktörleri kapsamlı bir şekilde inceleyerek, sosyoekonomik durum, iş bulma beklentileri, akademik baskılar ve toplumsal normlara uyum sorunlarının umutsuzluk algısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları, ailesi düşük geli-

re sahip üniversite öğrencilerinin, daha yüksek gelir seviyesindeki akranlarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek umutsuzluk algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ekonomik sıkıntılar, bu öğrencilerde iş bulma ve kariyer planlaması gibi konularda endişelere neden olmakta ve bu durum, umutsuzluk algısının artmasına yol açmaktadır. Araştırmanın sonuçları, sosyoekonomik zorlukların üniversite öğrencilerinde umutsuzluğu tetikleyen önemli bir faktör olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciler, ekonomik kısıtlamalarla karşı karşıya kaldıklarında, bu durum hem akademik performanslarını hem de geleceğe yönelik umutlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, ekonomik eşitsizliklerin, üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları üzerindeki belirleyici rolü, bu çalışmayla bir kez daha doğrulanmış ve sosyoekonomik zorlukların, öğrencilerin gelecek kaygılarını artırarak umutsuzluk algısına neden olduğu vurgulanmıştır.

Dahası, akademik stresin üniversite öğrencileri üzerindeki olumsuz etkisi belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Özellikle sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde umutsuzluk algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir; bu durum, sınav baskısının azaltılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve destek hizmetlerinin sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Mezuniyet sonrası iş bulma kaygısı da öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle işsizlik oranlarının yüksek olduğu son dönemlerde, öğrencilerin iş bulma konusundaki endişeleri, psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ekonomik zorluklar, işsizlik kaygısı ve akademik baskılar bir arada değerlendirildiğinde, öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde çok boyutlu etkiler doğurduğu görülmektedir. Ayrıca, COVID-19 Pandemisi ve 6 Şubat'ta meydana gelen depremler gibi olağanüstü olaylar, öğrencilerin umutsuzluk algısı üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Bu tür olağanüstü koşullar, eğitim süreçlerinde kesintilere neden olmakta ve sosyal izolasyonla birleşerek öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini artırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarıya olan güvenini zayıflatmakta ve geleceğe yönelik umutlarını olumsuz etkilemektedir. Pandemi süresince yaşanan belirsizlikler, eğitimde yaşanan aksamalar ve sosyal bağların zayıflaması, öğrencilerin hem psikolojik iyi oluşlarını hem de gelecekle ilgili beklentilerini olumsuz etkilemiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma, üniversite öğrencileri arasında umutsuzluk algısını etkileyen sosyoekonomik ve psikolojik faktörleri belirgin şekilde ortaya koymaktadır. Bulgular, sosyal politikaların ve eğitim reformlarının, öğrencilerin geleceğe yönelik umutlarını destekleyecek biçimde geliştirilmesinin, üniversite öğrencilerinin psi-

kolajik iyi oluşunu artırmada önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle, akademik baskıların azaltılmasına, iş bulma kaygılarını hafifletmeye yönelik sosyal politikaların oluşturulmasına ve olağanüstü durumların, öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilmesine yönelik önlemler alınması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumları, öğrencilere yönelik rehberlik ve destek hizmetlerini yalnızca akademik başarıya odaklamakla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik, sosyal ve kariyer gelişimlerini de destekleyecek şekilde genişletmelidir. Bu hizmetler, öğrencilere stres ve sınav kaygısıyla başa çıkma, kariyer planlaması, mezuniyet sonrası iş bulma kaygılarını hafifletme ve sosyal uyum zorluklarını aşma gibi konularda rehberlik sunarak onların geleceğe yönelik umutlarını artırabilir. Ayrıca, rehberlik hizmetleri, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak programlar ve mentorluk fırsatlarıyla zenginleştirilmelidir. Özellikle, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik burs programları ve psikolojik destek hizmetleri güçlendirilerek, bu öğrencilerin karşılaştıkları maddi ve manevi zorluklarla baş etmelerine yardımcı olunmalıdır. Bu tür hizmetlerin yaygınlaştırılması, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırarak üniversite deneyimlerinden daha fazla tatmin olmalarını sağlayacaktır.

Araştırma Etiği / Research Ethics

Araştırmaya başlamadan önce İzmir Demokrasi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (Tarih:11.09.2023, Sayı: 2023/13-04) izin alınmıştır. / Before starting the research, permission was obtained from İzmir Democracy University Scientific Research

and Publication Ethics Committee (Date: 11.09.2023, Number: 2023/13-04).

Yazar Katkıları / Author Contributions

Kavramsallaştırma: [ÖA, BÇ], Metodoloji: [YOG, BÇ], Formal Analiz: [YOG], Araştırma: [ÖA, Barış Çağırkan], Kaynaklar: [ÖA, BÇ], Veri Düzenleme: [YOG], Yazım - İlk Taslak Hazırlığı: [ÖA, YOG, BÇ], Yazım - Gözden Geçirme ve Düzenleme: [ÖA, BÇ], Görselleştirme: [YOG], Denetim: [BÇ], Proje Yönetimi: [BÇ].

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar(lar) çıkar çatışması olmadığını belirtmiş(ler)dir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bu çalışma İzmir Demokrasi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (Proje Numarası: HIZDEP-FEF/2404) tarafından desteklenmiştir. / This study was supported by İzmir Democracy University Scientific Research Projects Coordination Unit (Project Number: HIZDEP-FEF/2404).

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Özge Akgül <https://orcid.org/0000-0001-8321-5485>
Yılmaz Orhun Gürlük <https://orcid.org/0000-0002-1134-3776>
Barış Çağırkan <https://orcid.org/0000-0002-0013-1831>

Kaynakça

- Altaş, Z. M., Kaya, C., Özel, F. ve Topuzoğlu, A. (2020). Sağlık bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinde ruhsal bozuklukların ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi. *Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi*, 5(3), 443-460.
- Aronson, P. (2017). 'I've learned to love what's going to pay me': A culture of despair in higher education during a time of insecurity. *Critical Sociology*, 43, 389 - 403.
- Arsu, Ş. U. (2022). COVID-19 Pandemisinde öğrencilerin gelecek kaygılarının kariyer geleceği algısı ile ilişkisi. *İşletme*, 3(2), 95-114.
- Au, R. C., Watkins, D., Hattie, J. ve Alexander, P. (2009). Reformulating the depression model of learned hopelessness for academic outcomes. *Educational Research Review*, 4(2), 103-117.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baran, M., Baran, M. ve Maskan, A. (2015). A study on adolescent students' levels of hopelessness, loneliness and self-esteem: A sample from Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 341-353.
- Bayram, N. ve Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667-672.
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D. ve Trexler, L. (1972). The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861-865.
- Browne, M.W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen ve J. S. Long (Ed.), *Testing Structural Equation Models*. Beverly Hills, CA: Sage
- Canche, M. (2022). Becoming HOPEless in the 2-Year Sector. *Educational Policy*, 37, 2051 - 2115.
- Chikwe, C., Piskorz-Ryn, O. ve Saadati, S. A. (2024). Cultural adaptation stress and social competence as determinants of hopelessness. *Journal of Psychosociological Research in Family and Culture*, 2(3), 4-10.
- Çakar, F. S. ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerin benlik saygısı, algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 12(4), 2397-2412.
- Çakar, F. S. ve Tagay, Ö. (2017). The mediating role of self-esteem: The effects of social support and subjective well-being on adolescents' risky behaviors. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 17(3), 859-876.
- Çevik, V. A. ve Öneren, M. (2019). Önlisans öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 1-12.
- Çivitci, A. (2015). Üniversite öğrencilerinde sosyal destek ve psikolojik yardım arama tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 66-77.
- Demir, Ö. ve Taşkıran, G. (2018). İİBF mezun adaylarının iş bulma ümitlerini etkileyen faktörler üzerine nicel bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 9(1), 42-57.
- Dereeli, F. ve Kabataş, S. (2009). Sağlık yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36.

- Deveci Şirin, H., Şen Doğan, R., Serçe, H., Bayrakçı, E. ve Alan, S. (2024). A cross-sectional and longitudinal investigation of hopelessness among university students in the aftermath of the COVID-19 Pandemic. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241245273.
- Doğan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde ekonomik güçlükler ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-244.
- Duman, S., Taşgın, Ö. ve Özdağ, S. (2009). Beden Eğitimi ve spor yüksekokulu spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(3), 27-32.
- Durak, A. ve Palabıyıköğlu, R. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeği geçerlilik çalışması. *Kriz Dergisi*, 2(2), 311-319.
- Garson, G. D., 2006. *Structural equation modelling*. North Carolina: G. David Garson and Statistical Associates Publishing.
- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(1), 69-80.
- IBM Corp. Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp
- Jackson, M., Ray, S. ve Bybell, D. (2019). International students in the US: Social and psychological adjustment. *Journal of International Students*, 3(1), 17-28.
- JASP Team (2023). JASP (Version 0.18.2)[Computer software].
- Kalınkara, V. ve Kalaycı, İ. (2017). Yaşlıya evde bakım hizmeti veren bireylerde yaşam doyumu, bakım yükü ve tükenmişlik. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 10(2), 19-39.
- Karakus, Ö. (2018). Depression and hopelessness levels of university students according to their opinions on finding employment or falling out of labour force in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 190-194.
- Keskin, G. ve Gümüş, A. B. (2014). İnfertilite: Umutsuzluk perspektifinden bir inceleme. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(1), 9-16.
- Kılıç, M. ve Yılmaz, B. Ş. (2015). Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının umutsuzluk ve sosyal destek düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-12.
- Kılıç, S., Tektaş, N. ve Pala, T. (2014). Devlet ve vakıf meslek yüksekokulu öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 169-186.
- Kızılgöçer, M. (2021). *Yalnızlık umutsuzluk ve dindarlık*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Konrad-Adenauer-Stiftung. (2022). *Türkiye’de Gençlik Araştırması 2022*. Erişim adresi: <https://www.kas.de/tr/web/tuerkei/einzeltitel/-/content/tuerkische-jugendstudie-2022>
- Küçük, U., Usta, G. ve Torpuş, K. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeyleri. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-372.
- Kyndt, E. ve Onghena, P. (2014). The Integration of work and learning: Tackling the complexity with structural equation modelling. C Harteis, A. Rausch ve J. Seifried (Ed.), *Discourses on Professional Learning. Professional and Practice-based Learning* (s. 255-291). Dordrecht: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_14
- Lazarus, R. S. (1984). *Stress, Appraisal, and coping*. M. D. Gellman ve J. R. Turner (Ed.), *Encyclopaedia of Behavioural Medicine* (1913-1915) içinde. Berlin: Springer.
- Long, S. (1978). Political hopelessness: A new dimension of systemic disaffection. *The Journal of Social Psychology*, 105(2), 205-211.
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A. ve Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(3), 149-156.
- Malik, S. (2015). Assessing level and causes of exam stress among university students in Pakistan. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 11-18.
- Marchetti, I. (2019). Hopelessness: A network analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 43(3), 611-619.
- Mercanlıoğlu, A. Ç., Doğruer, F. N. ve Özerk, H. (2017). The relationship of future academic motivation and hopelessness levels of students of faculty of health sciences with the department to study in. *Journal of Current Researches on Health Sector*, 7(2), 97-116.
- Morselli, D. (2017). Contextual determinants of hopelessness: Investigating socioeconomic factors and emotional climates. *Social Indicators Research*, 133, 373-393.
- Oğuztürk, Ö., Akça, F. ve Şahin, G. (2011). Investigation of relationship between hopeless level and problem-solving skills in the aspects of some variables. *Turkish Journal Clinical Psychiatry*, 14(3), 173-184.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Özçelik Kaynak, K. ve Öztuna, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde işsizliğe yönelik işsizlik kaygısı ve umutsuzluk: dokuz eylül üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *E-Journal of Yasar University*, 15(60), 953-970.
- Özçelik, Ç. Ç., Aktaş, E. ve Ocakçı, A. F. (2014). Impact of choosing a profession on hopelessness level of first year university students. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 4(1), 10-16.
- Poch, F., Villar, E., Caparros, B., Juan, J., Cornella, M. ve Perez, I. (2004). Feelings of hopelessness in a Spanish university population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 326-334.
- Range, L. M. ve Penton, S. R. (1994). Hope, hopelessness, and suicidality in college students. *Psychological Reports*, 75(1), 456-458.
- Roddy, C., Amiet, D. L., Chung, J., Holt, C., Shaw, L., McKenzie, S., Garivaldis, F., Lodge, J. M. ve Mundy, M. E. (2017). Applying best practice online learning, teaching, and support to intensive online environments: An integrative review. *Frontiers in Education*, 2, 1-10.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
- Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C. ve Tekin, D. (1993). Umutsuzluk Ölçeği: Geçerlilik ve güvenirliği. *Kriz Dergisi*, 1(3), 139-142.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Shalval, Y. (2023). Problems of the adaptive approach to the socialization of the individual. *Socialization and Human Development: International Scientific Journal*, 5(2), 52-57.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. ve Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X. ve Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the united states: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279.
- Şahin, İ. ve Fırat, N. Ş. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *Education Sciences*, 4(4), 1435-1449.
- Şahin, İ., Zoralıoğlu, Y. R. ve Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitimsel hedefleri üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 429-452.
- Tayfun, A., Silik, C. E., Dülger, A. S. ve Margazieva, N. (2022). Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Türkiye-Kırgızistan örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 570-590.
- Uysal, S. ve Dönmez, İ. (2024). Examination of late COVID-19 Pandemic stress, burnout, hopelessness, and depression among university students according to demographic characteristics. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241245008.
- Üstün, G., Dedekoç, Ş., Kavalalı, T., Öztürk, F., Sapcı, Y. ve Can, S. (2014). Üniversite son sınıf öğrencilerinin iş bulmaya ilişkin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 200-221.
- World Health Organization. (2017). *Depression and other common mental disorders: Global health estimates*. Erişim adresi: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/254610/w?sequence=1>
- Yalçın, S. ve Açıkgöz, İ. (2014). Sağlık bilimleri fakültesi son sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 259-270.
- Yıldırım, B. B. ve Yılmaz, M. (2023). İstatistik bölümü son sınıf öğrencilerinin kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin kategorik regresyon analizi ile incelenmesi. *Nicel Bilimler Dergisi*, 5(1), 1-28.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. ve Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

Yükseköğretimde Acil Durum Uzaktan Öğretim Süreçleri Üzerine Bir Analiz: Yükselen Bir Kavram Olarak Öğretimin Dönüşümü

An Analysis of Emergency Distance Education Processes in Higher Education: Transformation of Education as an Emerging Concept

Hatice Şahin Durgun^{1*} , Mehmet Ersoy² 

¹Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, Türkiye

²Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

Özet: COVID 19 salgını küresel ölçekte toplumsal ve eğitsel alanlarda önemli değişikliklere neden olmuştur. Sosyal mesafenin korunmasının gerekliliği ile virüs bulaşının önüne geçilmesi için tüm ülkelerde yüz yüze eğitime ara verilmiş, uzaktan eğitime geçiş bir zorunluluk hâline gelmiştir. Acil durum uzaktan öğretime geçiş dünyanın tüm bölgelerinde aynı biçimde yaşanmamaktadır. Gelişen pandemiyle birlikte, pandemiye izleyen süreçlerde de işe koşulmak üzere yükseköğretim kurumlarının hazırlık, müdahale ve mevcut durum değerlendirmelerinin netleştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırma uzaktan öğretime geçen yükseköğretim kurumlarının karşılaştıkları durumları, zorlukları ve fırsatları incelemektedir. Araştırmada nitel araştırma kapsamında ele alınan doküman analizi ve eşlik eden içerik analizi işe koşulmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ülkemizi de içine alacak şekilde dünyanın tüm bölgelerinde, acil durum uzaktan öğretime geçiş kurumları ve paydaşları teknolojik altyapı konusunda zorladığını ortaya koymaktadır. Yükseköğretim kurumlarının çoğunluğunun acil durum uzaktan öğretime hazırlıklı olmadığı anlaşılmakta, süreç içerisinde de geçici çözümlerin hayata geçirildiği ve bu sebeple kurumların akademik politikalarını olağanüstü durumları göz önünde bulundurarak geliştirmeleri gerektiği ifade edilmekte, yeni nesil bir yaklaşım olarak öğretim pivotlarının resmi biçimde ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Acil durum uzaktan öğretim, uzaktan eğitim, yükseköğretim, öğretim pivotu

Abstract: The COVID-19 pandemic has caused significant changes in social and educational domains on a global scale. Due to the necessity of maintaining social distance and preventing the spread of the virus, face-to-face education has been suspended in all countries, and transitioning to remote education has become a necessity. The transition to emergency remote teaching is not being received in the same way in all regions of the world. With the evolving pandemic, it is becoming increasingly important to clarify the preparedness, intervention, and current situation assessments of higher education institutions to be put into action in the processes following the pandemic. This research examines the situations, challenges, and opportunities faced by higher education institutions that have transitioned to remote teaching. In the research, document analysis and accompanying content analysis, which are considered within the scope of qualitative research, are employed. The results obtained from the research reveal that the transition to emergency remote teaching has put pressure on institutions and stakeholders regarding technological infrastructure in all regions of the world, including our country. It is understood that the majority of higher education institutions were not prepared for emergency remote teaching, and temporary solutions were implemented during the process. Therefore, it is stated that institutions need to develop their academic policies considering extraordinary situations; additionally, it is recommended that teaching pivots be formally addressed as a new generation approach.

Keywords: Emergency remote teaching, distance education, higher education, teaching pivot

1. Giriş

Öğrenmenin zamandan ve ortamdan bağımsız olmaya başlamasıyla birlikte uzaktan eğitim kapsamındaki alternatifler artmaya başlamıştır. Başta internet tabanlı teknolojiler olmak üzere teknolojinin sağladığı olanak-

larla günümüzde birçok alanda bilimsel ve sosyal toplantılar sertifika ve diploma programları bünyesindeki dersler uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilebilmektedir. Ülkemizde uzaktan eğitim çok yeni bir geçmişe sahip olmayıp 1961 yılında MEB (2019, s. 131)

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

Geliş Tarihi / Received Date: 13.08.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 11.10.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 10.01.2025
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 10.01.2025



tarafından Mektupla Öğretim Merkezi adı altında gerçekleştirilen ilk uygulamanın ardından üniversiteler genelinde dışarıya açık bir yapıda yaygınlaşamamıştır. Öte yandan son yıllarda üniversitelerin bir kısmı bu konuda atılımlar gerçekleştirmiş ve bünyelerine kitlesel özel-likli diploma programlarını dahil etmişlerdir. Pandemi açısından ise, YÖK tarafından alınan kararlar doğrultusunda, küresel salgının ulusal ve yerel seyrine göre yüz yüze, uzaktan ve hibrit modellerle eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmüştür. Bütün üniversitelerde yasal ve yapısal dönüşümler gerçekleştirilerek üniversitelere alanlar bırakılmış ve özellikle dijital dönüşüm uygulamaları ağırlık kazanmıştır (Yücel, 2023).

Pandemi boyunca, tarihsel göstergeler uzaktan eğitimin tek başına yetersiz kalacağını ortaya koymuştur. Ancak, piyasanın maliyetleri düşürme hedefleri doğrultusunda, uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerine geçebilecek bir alternatif olarak tartışılmaya başlanmıştır (Miceli vd., 2020, s. 370). Covid-19 pandemisi özel olarak yeni metodolojiler ve pedagojik yaklaşımları, altyapı ve platformlar geliştirme ve uzaktan eğitim için tasarlanmış içerikler gibi ele alınması gereken farklı zorlukları sunmakta, yeni metodolojilerin disiplinler arası bir ortamda geliştirilmesi gerekmektedir. Bütünsel bir bakış açısı, neden-sonuç ilişkilerini ele alan araştırma anlayışı ve yenilik yaklaşımını izleyerek potansiyel sonuçları ve sosyal beklentileri tahmin etme geliştirme faaliyetlerinin bünyesinde yer almaktadır (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020).

Baştan planlanmış ve yaşanacak şekilde tasarlanmış deneyimlerin aksine acil durum uzaktan öğretim (ADUÖ), kriz koşulları nedeniyle öğretim sunumunun alternatif bir dağıtım moduna geçici olarak kaydırılmasıdır (Bozkurt & Sharma, 2020). Söz konusu koşullarda birincil amaç, sağlam bir eğitim ekosistemini yeniden yaratmak yerine, kurulumu hızlı ve güvenilir bir şekilde bir acil durum veya kriz sırasında kullanılabilir öğretim desteği sağlamaktır (Hodges vd., 2020). ADUÖ'nün uzaktan eğitimden ayrıştığı noktalarla ilişkili olarak Toquero (2021) (I) uzaktan eğitimin planlı bir faaliyet olduğundan ve uygulanmasının alana ve doğasına özgü teorik ve pratik bilgilere dayandığından hareketle salgın sırasındaki pedagojik uygulamalara doğrudan uygulanmadığından, (II) acil durum uzaktan öğretimin mevcut ihtiyaca yönelik geçici çözümler üretmeye çalıştığından, uzaktan eğitimin ise yaşam boyu öğrenme çerçevesinde kalıcı çözümler ürettiğinden ve (III) acil durum uzaktan öğretimin kriz döneminde eldeki olanaklarla eğitimi ayakta tutmayı çabaladığından, uzaktan eğitimin ise belirli bir amaç dahilinde, planlı ve sistematik etkinliklerle eğitimi ayakta tuttuğundan söz etmektedir.

1.1. Öğretimin Dönüşümü

Pandemiyle beraber yüz yüze öğretimin geçici de olsa kitlesel biçimde dijital çözümlere evrilmesi, uzaktan eğitimin ve yeni atılımların yeniden düşünülmesinde etkili olmuştur. Bu atılımlardan biri olan öğretim pivotu, eğitim öğretim ortamındaki -zorunlu hallerden dolayı olsun ya da olmasın- birtakım yeniliklerin gerektirdiği değişikliklere adapte edilebilen bir öğretim katalizörüne benzetilebilir. Sheppard'a (2020) göre öğretim pivotu öğrenci değerlendirmesinin ve öğrenci yeterlilik algısının da dönüşmesini gerektiren bir öğretim çeşididir. Duvarların olmadığı, öğretim elemanlarının da farklı bir rol üstlendiği dijital öğrenmede bir kısayolu ifade eden önemli bir kavramdır.

Öğretim pivotu kavramının, pandemi döneminde çok önemli bir yere sahip olmasına karşın ayrı bir konu veya araştırma sahası olarak ele alınmadığı ve henüz gelişmekte olduğu anlaşılmaktadır. Konunun ele alındığı önemli bir çalışma Nordman vd. (2020) tarafından gerçekleştirilmiş olup 10 kural ile yükseköğretimde uzaktan öğretim pivotu için yol haritası sunulmuştur. Söz konusu kurallar genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde eşzamanlı ve eşzamansız içeriklerin kapsamının belirlenmesi, ders etkinliklerine ve bir bütün olarak öğrenme sürecine katılımın net beklentilerle ortaya koyulması, ders materyallerinin kullanımına ilişkin deneyimlerin gözden geçirilmesi ve kaynak erişiminin net olması, sosyal etkileşimin artırılması ve öğrenme ortamları için ulaşılabilir öğrenme çıktılarına odaklanması ön plana çıkmaktadır. Sıralanan kurallardan hareketle, söz konusu hazırlık sürecinde katılım, esneklik, zaman yönetimi, denetim, izleme ve sosyalliğin önemli kavramlar olduğu ifade edilebilir.

Pandemi sürecinde öğretim pivotlarının ve bir bütün olarak eğitim süreçlerinin kurgulanması ve hayata geçirilmesi ile ilgili bir dizi araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardan biri olan ve erken dönem çalışmaları arasında önemli bir yer edinen çalışmalarında Çiçek vd. (2020) bir anlatı incelemesi bünyesinde, COVID 19 pandemisinin eğitim-öğretim faaliyetleri üzerindeki etkisini 19 makaleyi inceleyerek ele almışlardır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerde saldırganlık eğiliminin arttığını, sosyal yaşam ritüellerinin değişkenlik gösterdiğini, uykusuzluk, depresyon, iştahsızlık, aşırı stres, korku, endişe ve çabuk sinirlenme gibi olumsuzluklar yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları, uzaktan eğitimin genel olarak olumlu karşılandığını ortaya koymaktadır.

Öğretim pivotlarını gündeme getirirken önemli unsurlardan biri de sahadaki deneyimlerin paylaşılmasıdır. Doi vd. (2022) COVID 19 pandemisi sırasındaki açık eğitim kaynaklarını ele alan iki durum çalışmasını ger-

çekleştirmişlerdir. Veteriner Bakteriyoloji ve Mikoloji ile Kütüphane Araştırmaları Yöntemlerine Giriş derslerindeki laboratuvar gözlemleri, konuk görüşmeleri, ders bilgileri ve derslerin videoları kullanılarak derslerdeki pivot hazırlıkları ortaya koyulmuştur. Araştırmanın sonuçları açık eğitim kaynakları üretme konusunda yenilik, yeniden kullanılabilirlik, gizlilik, zaman ve telif hakları konularının ön plana çıktığını göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin video derslere ilişkin taleplerinin eski tercihlerine kıyasla arttığı, benzer şekilde önemli bir kısmının da bir podcast dinleme, çevrimiçi tartışmalara katılma veya sohbet ile bir ders için etkileşimde bulunma isteklerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan Donovan (2020) acil durum uzaktan öğretim kapsamındaki öğretim pivotunu bir kırbaç darbesine benzeterek, bir anlamda koşullara zıt birtakım kararlar alındığına vurgu yapmaktadır. Bir yandan sağlıklı ilişkili riskler sürerken öğretim pivotları uzaktan kurgulanmış olsa da motivasyon ve hazırbulunuşluk gibi konuların beklenen düzeyde olamayacağı bir gerçek olarak ifade edilmektedir. Canlı dersler sırasındaki soru-cevap ile anlık etkileşimlerin söz konusu dönemde hem öğretim üyesi hem öğrenci için olumlu izlenim bıraktığı belirtilmektedir. Buna karşın sonradan izlenen içeriklerle karşılaşan öğrencilerin aynı seviyede verim alamayacağı vurgulanmaktadır. Özellikle bu yönde hazırlanacak bir pivotta ters yüz öğrenme halinde kurguda kayıtlı içeriklerin incelenmesinin anlık geribildirimine sektöre uğratabileceği ifade edilmektedir.

Öğretim pivotu yalnızca öğretim üyeleri ve fakülte yönetimlerinin yaptığı çalışmalarla sınırlı olmayıp farklı bağlamlarda öğrencilerin de ortaklığı ile şekillenebilecek bir yapıdadır. Öğretim pivotu için öğrencilerle ortaklık kurulması üzerine bir çalışma yürüten Ward vd. (2022) pivotun çevrimiçi ile sınırlı tutulduğu ve diğer seçeneklerin harmanlanmış öğrenme üzerine yoğunlaştığı bir yapıyı tanıtmaktadır. Söz konusu yapıda öğleden önce canlı ders öğleden sonra ise asenkron versiyon aynı içerikle işe koşulmaktadır. Tanıtılan ve uygulanan bu modelin öğrenciler tarafından oldukça olumlu karşılandığı ifade edilmektedir.

Dünyada ve Türkiye’de pandemi kaynaklı acil durum uzaktan öğretim süreçlerinin ele alınması gerek karşılaştırmalı süreçlerle konuya yaklaşılması gerekse ortak temalar açısından genel bir çerçeve çizilmesi açısından önemli bir girişimdir. Kurumların ve araştırmacıların sürece ilişkin yaşantılarına ve yaklaşımlarına ilişkin sunulacak toplu bir bakış, bu konuda hem araştırmacılara yeni bulgular sağlayacak hem de karar vericilere ve diğer paydaşlara özellikle öğretim pivotunun arka planında yer alacak değişkenlere yönelik önemli hareket noktaları sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı salgın döneminde Türkiye ve dünyadaki üniversitelerin Acil Durum Uzaktan Öğretim (ADUÖ) sürecine geçiş yöntemlerini ve kriz yönetim stratejilerini değerlendirmektir. Çeşitli zaman dilimlerinde yeniden farklı varyantlarla dillendirilen risklere eğitim-öğretim bağlamında daha hazırlıklı olmak için başta öğretim pivotu olmak üzere tematik, öncül yaklaşımlarla daha net çözümler aranmasına destek sağlamak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda uzaktan eğitim sürecinde yükseköğretim paydaşlarının, araştırmacıların, haber sitelerinin ve diğer resmi kurum ve kuruluşların paylaştığı pandemiye özel faaliyet raporları ve yürüttükleri çalışmalar çözümlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Yükseköğretimde pandemi kaynaklı ADUÖ sürecinde

- Ele alınan dökümanların genel karakteristikleri nelerdir?
- Hangi problemlerle başa çıkılmaya çalışılmıştır?
- Kriz yönetimi hükümetler ve kurumlarca nasıl sağlanmaya çalışılmıştır?
- Eğitim sistemlerine, öğretim yaklaşımlarına, öğrencilere ve öğretim personellerine yansıyan gerçeklikler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

ADUÖ’nün karşılığını bulacağı şekilde kısa bir zaman diliminde, özellikle pandeminin başladığı yarıyılta gerçekleştirilen düzenlemelerle üniversiteler, sonraki yarıyıl ve devamına hazırlıklı hale getirilmeye çalışılmıştır. Gerek teknik altyapı gerekse derslerin uygulama biçimleri bağlamında süreci ele almak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar aynı zamanda akademik çalışmalara da zemin hazırlamış ve bir ADUÖ araştırma sahası yükselen bir çalışma konusu haline gelmiştir. Belirtilen doğrultuda gerçekleştirilecek çalışmaların hem var olan durumu ele almada, hem de daha ayrıntılı ve istendik müdahaleleri tartışmada bir yol haritası çizme açısından önemli çıktıları olacaktır. Araştırma, Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim bağlamı ADUÖ karşılaştırmalı ele alınarak

- Öğretim pivotu kavramına dikkat çekerek farklı bir araştırma konusunu tanıttak olması,
- Türkiye’de atılan adımların genel bir görünümünü sunacak olması,
- Dünyaya bölgesel bir bakış açısı sağlayacak olması,
- Türkiye’de atılan adımlar ile yurt dışındakilerin

karşılaştırılmasını tematik bir yapıda gerçekleştirerek alanyazına yeni bulgular sağlayacak olması ve

- Yine bu tematik yapıyla yükseköğretimde dijital dönüşüm odaklı çalışmaların uzaktan eğitim bağlamı stratejileri için karar vericilere ve yükseköğretim kurumlarına toplu bir bakış açısı sunacak olması

bakımından önemlidir.

2. Yöntem

Bu araştırma yorumlamacı bir paradigma olan nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. İzleyen kısımlarda araştırmanın niteliksel doğasına uygun biçimde ele alınan doküman incelemesi, araştırma kümesi ve kapsam, veri kaynakları ve araştırma süreci ile verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

2.1. Doküman İncelemesi

Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 39) nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadır. Nitel paradigmanın ele alındığı araştırmalarda ele alınan konu hakkında bir derinliğe ulaşma gayreti bulunur. Bu sebeple araştırmacı konuya kendi sorularını da ekleyerek gerçekliğin peşine düşer ve öznel bakış açısına önem verir (Karataş, 2015, s. 62). Araştırmacı problemi, içerisinde oluşup geliştiği değerler sisteminden yalıtarak çözümülemeyebilir, durumlara egemen olan ilişkiler ağını kendi doğal ortamında yorumlamaya veya bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışır (Neuman, 2012, s. 224).

Nitel araştırmalarda genellikle üç tür veri toplanır bunlar; çevreyle ilgili veri, süreçle ilgili veri ve algılara ilişkin verilerdir. Bu verilerin toplanması için de üç tür yöntem kullanılır, bunlar; görüşme, gözlem ve yazılı materyallerin incelenmesi başka bir ifadeyle doküman analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 40). Bu araştırmada üçüncü seçenek olan yazılı materyallerin incelenmesi yolu tercih edilmiştir.

Betimsel araştırma en genel haliyle bir olayın veya bir olgunun ne olduğunun açıklanmaya çalışılmasıdır. Olay veya olguyla ilgili ayrıntılı olarak bilgi toplamak betimsel araştırmanın amacıdır. Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalardır (Punch, 1998). Araştırma tarama modelinde yürütül-

müş olup, betimsel kimlikte bir ilerleyişe sahiptir. Söz konusu betimsel ilerleyişte karşılaştırma, özetleme, temalaştırma ve kavramsallaştırma yollarına başvurularak ele alınan olguların daha iyi anlaşılmasına hizmet edecek yaklaşımlar gündeme getirilmiştir. Araştırmada betimsel araştırma modeli ile pandemi döneminde karşılaşılan durum doküman incelemesine dayalı bir araştırma anlayışıyla ortaya koyulmuştur.

2.2. Araştırma Kümesi

2019 Aralık ayından itibaren tüm dünyayı etkisi altına almış olan salgınla birlikte, dünyada ve ülkemizde üniversitelerin acil durum uzaktan öğretime geçme sürecinde birçok çalışma gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada, sonlandırılan ve yürütülmekte olup birincil ve doyurucu verileri paylaşılan ADUÖ girişimleri ve çalışmalarının bütünü araştırmanın en geniş kümesini ifade etmektedir. Araştırmada söz konusu büyüklüğü temsil edecek ölçüde yükseköğretim kurumları bağlamında, 2019-2022 yıllarının pandeminin en yoğun yaşandığı aralığında, Dünya’da ve Türkiye’de yapılan çalışmalara yönelik, erişime açık bütün dokümanlar incelenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılabilir örneklemeye dayalı bir yöntem işe koşulmuş ve 118 doküman inceleme kapsamına alınmıştır.

2.3. Veri Kaynakları ve Araştırma Süreci

Araştırmada veri kaynakları olarak Dünya’da ve Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu ve yurtdışı karşılıkları bünyesindeki dokümanlar, üniversitelerin resmi internet siteleri, pandemi dönemi faaliyet raporları, ADUÖ süreci değerlendirmelerinin yapıldığı tez ve makaleler ile güncel haber kaynakları kullanılmıştır. Bu çalışmaların detayında ise üniversitelerin resmi internet sitelerindeki uzaktan eğitim çalışmaları ve pandemi döneminde uzaktan eğitimde üniversitelerin süreç değerlendirme çalışmaları ile üniversitelerin yayınladıkları pandemi- de uzaktan eğitim faaliyet raporları incelenmiştir. Gerek ülkeler bazındaki genel durum gerekse Türkiye ile yurtdışı çalışmaların karşılaştırılması için yapılan veri kaynağı çeşitlenmesine söz konusu bu doküman çeşitliliği destek sağlamış; bu yolla da araştırmanın veri çeşitlenmesi ölçütü karşılanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde pandeminin başlangıcından bu yana bir tarihleme çalışması yapılarak, YÖK resmi internet sitesi, YÖK Tez veri tabanı, Google, Google Scholar, ULAKBİM, Web of Science, ProQuest, Science Direct, Ebscohost, Taylor & Francis Online veri tabanları, üniversitelerin resmi internet siteleri, yükseköğretimle ilişkili raporlar yayınlayan kuruluşlar ve haber siteleri kullanılmıştır. Bu koleksiyonda, birbiriyle çakışan dokümanlar arka arkaya döküm ve temalaştırma işlemlerinden önce teke indirgenerek kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle ülkelerin genel durumunu ortaya koymak amacıyla pandemi dönemine ilişkin yayınlanmış olan dünya ülkelerinin ve Türkiye'nin ADUÖ ile ilişkili attığı adımları ele alan dokümanlar tarihsel süreçte birbiriyle eşleştirilerek sıralanmıştır. İzleyen süreçte ise her bir doküman kendi içinde temalaştırma çalışmasına tabi tutulmuştur. Söz konusu çalışmalar kapsamında konu edinilen paydaşların her birinin yaşadığı süreçler de dikkatle incelenerek kodlama ve temalaştırmaya eklenmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel araştırma geleneğinin önemli öğelerinden biri olan teyit edilebilirliği ortaya koymak ve güvenilirliği ifade edebilmek amacıyla, gerçekleştirilen temalaştırma çalışması için elde edilen dokümanlar uzman görüşüne de sunularak tema uyumu yüzdesi hesaplanması yoluna gidilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından ele alınan uyum formülü dikkate alınarak bağımsız gözlemciler arası uyum yüzdesi %82 olarak elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin elde edilmesi, çözümlenmesi ve bulgular ile sonuçların sunulması aşamalarında etik ihlale yer vermeyecek biçimde dokümanların asıllarında yer alan bilgilere ve kaynakça gösterimine ilişkin yerleşik kurallara uygun biçimde bir araştırma süreci takip edilmiştir.

Gerçekleştirilen doküman analizinde öncelikle bir karşılaştırma yapılmadan bütün incelenen dokümanların ortaya koyduğu kodlar bir araya getirilerek bölgeden ve ülkeden bağımsız biçimde tekrar edilme yoğunlukları dikkate alınarak temalara dönüştürülmüşlerdir. Temalaştırma çalışmasında, izleyen bölümde özetlenecek olan ana temaların belirlenmesinin ardından ana temaların her birinin hangi alt konularda daha sık dile getirildikleri incelenmiş ve içerik analizi yoluyla ele alınan doküman analizinin işleyişine uygun biçimde alt temalar ortaya çıkmıştır. İzleyen süreçte ise gerek her bir dokümanın kendi bünyesinde ifade ettiği, gerekse uzman önerileri yoluyla işaret edilen gerçeklikler doğrultusunda alt temalar ve ana temalar bir arada değerlendirilerek kavram listesi oluşturulmuştur. İzleyen kısımlarda araştırmada ortaya çıkan ana temalar ve detaylı yansımaları dünyada ve Türkiye'de karşılaştırmalı biçimde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde incelenen çalışmalara ilişkin bulgular yer almaktadır. İzleyen kısımlarda incelenen dokümanların genel karakteristikleri ile ana temalar bazında bir başlıklandırma ile bulgular aktarılmıştır.

3.1. Dokümanların Genel Karakteristikleri

Bu araştırmada toplam 119 doküman incelenmiştir. Kullanılan doküman türleri makale (f=87), bildiri (f=4), tez (f=9), rapor (f=5), haber sitesi (f=2), kitap (f=6), video (f=6) olup en çok kullanılan örneklem personel bazında 185000'in üzerinde personelle çalışılan bir ABD örneklemini iken, en az kullanılan örneklem ise öğrencilerin katılımcı olduğu 272'de kalmıştır. Bir kurumda ve olabildiğince bölüm çeşitliliğine odaklanarak gerçekleştirilen çalışmalar da söz konusuyken, bir çalışmada karşılaşılan en yüksek kurum sayısının ise 4798 (fakülte) olduğu anlaşılmıştır. İncelenen dokümanlarda değinilen ülkeler Çin, Hindistan, Japonya, Filipinler, Rusya, Bahreyn, Irak, Suudi Arabistan, Lübnan, Güney Kore, Cezayir, Mısır, Gana, Kenya, Namibya, Güney Afrika, Uganda, Fransa, Belçika, Yunanistan, İrlanda, Avusturya, Romanya, İspanya, İtalya, İsveç, Hollanda, Türkiye, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Birleşik Krallık, Avustralya, Kanada, ABD, Arjantin, Brezilya, Meksika, Peru ve Uruguay olmak üzere toplamda 37 ülkedir.

Gerek personeller gerekse öğrenenler, pandemi sürecinde teknolojik ya da teknik konulardan çok psikososyal konulara değinmişlerdir. Söz konusu genel bulgunun, pandeminin getirdiği yeni yaşantıların bir yakınma olarak araştırmalara yansması olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen dokümanlardan süzülen veriler temalaştırıldığında dört ana tema ortaya çıkmıştır. ►**Tablo 1**, araştırmada ortaya çıkan ana temalar, alt temalar ve ilişkili kavramları özetlemektedir:

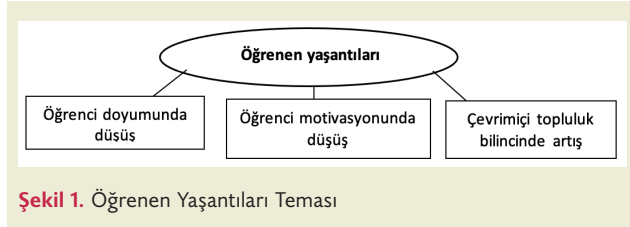
Tablo 1. İçerik Analizi Temaları Genel Görünümü

Ana Temalar	Alt Temalar	Kavramlar
Öğrenen Yaşantıları	Öğrenci doyumunda düşüş, öğrenci motivasyonunda düşüş, çevrimiçi topluluk bilincinde artış	Memnuniyet, motivasyon, etkileşim
Öğretme Pratikleri	Öğretim pivotu yönelimi, öğretimdeki kalıcı etki, değerlendirmede çeşitliliğin yitimi, çevrimiçi derslerde artış	Hazırbulunusluk, öğretim stratejileri, ölçme-değerlendirme, yaygınlaştırma
Teknolojik Müdahaleler	Teknik destek, gizlilik ve güvenlik, teknoloji tercihleri	Uzmanlık, güvenilirlik, tasarım
Kurumsal Mekanizmalar	Akademik politikalar, önceki deneyimler, finansal destek, sosyal destek	Sürdürülebilirlik, planlama, farkındalık, gereksinim analizi

Tablo 1'de özetlendiği üzere gerçekleştirilen içerik analizinde bir dizi ana tema, alt tema ve kavram ortaya çıkmıştır. Bulguların tematik yapısı genel bir bakış açısıyla ele alındığında ADUÖ bağlamında kalınsa da çok katmanlı ve çeşitlilik içeren bir görüş dağılımının olduğu söylenebilir. İzleyen kısımlarda bulgular, söz konusu ana temalar bazında özetlenmiştir.

3.2. Öğrene İlişkin Bulgular

Araştırmada ortaya çıkan ilk tema olan *öğrenen yaşantıları* teması, pandemi sürecinde çeşitli platform göçleri, ders işleme yöntemleri ve değerlendirme yaklaşımları biçiminde birçok değişimi yaşayan öğrenciler için önemli ve öncelikli bir tema olarak ortaya çıkmıştır. ►**Şekil 1** bu tema ve ilişkili alt temaları içermektedir:



Şekil 1. Öğrenen Yaşantıları Teması

Salgın döneminde ADUÖ'ye geçişten en çok etkilenen eğitim paydaşları öğrencilerdir. Öğrenciler de bu sürece hazırlıksız yakalanmışlar ve süreç içinde birçok aksaklıkla baş etmek zorunda kalmışlardır. Öğrencilerin süreç içindeki durumlarını anlayabilmek ve ortaya koyabilmek adına bu çalışmada bazı dokümanlara ulaşılmış ve bu dokümanlar analiz edilmiştir. Öğrencilerin en çok yakındığı durum, okulların ve kampüslerin kapanmasıyla ailelerinin yanına dönmekte yaşadıkları sıkıntılar ve dahası yabancı öğrencilerin ailelerine dönme olanağının seyahat yasakları yüzünden olmayışı ve kalacak bir yere sahip olmamalarıdır. Geniş kapsamlı çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar birleştirildiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun virüs kapmış olmaları korkusuyla da yaşları büyük ve risk grubundaki ailelerinin yanına dönmek istemedikleri anlaşılmaktadır. Eğitim-öğretim dönemi çevrimiçi derslerle devam ediyor olsa da öğrenciler sevdiklerini kaybetme ve yalnızlık gibi endişelerle derslere odaklanmanın ve motive olmanın zorluğuna da değinmişlerdir. Yine büyük bir kesim, çevrimiçi derslerin yüz yüze dersler kadar etkili olmayacağına inandıklarını dile getirmiştir. Özellikle laboratuvar dersleri gibi uygulamalı dersler için öğrenmedeki doyumun pek de olanaklı olmadığını düşünmektedirler. Öte yandan, bütün bu olumsuz gelişmelere karşın, özellikle önceki deneyimler alt temasında da değinilecek olan uzaktan eğitim hazırbulunuşluğunun düşük olduğu kurumlarda ADUÖ'nün çevrimiçi topluluk bilincinin artmasını sağladığı ifade edilmiştir. Bu yeni deneyim uzun vadede geçerli ve kabul edilebilir bir çözüm olmasa da, öğrenenleri bir araya getirme konusunda -mecburi de olsa- bilencililiği arttırmıştır.

Üniversite yönetiminin ve değişen öğretim pratiklerinin yanı sıra öğrenciler öğretim üyelerinin de bu geçişe hazır olmadıklarını düşünmektedirler. “Daha önce hayatında hiç elektronik posta bile göndermemiş profesörler olduğunu biliyorum” diyen bir öğrenci, öğretim görevlileri-

nin de bu işin altından kalkamayacağını düşündüğünü belirtmektedir. Mezuniyet organizasyonlarının da iptal edilmesiyle bir diğer çarpıcı söylem başka bir öğrenciden gelmektedir:

“Üzgün bile değilim, biliyorum üzgün ve hayal kırıklığına uğramış olmalıyım fakat yaşananların gerçekliğine hala inanamıyorum. Gerçek gibi gelmediği için üzgün değilim”

Öğrencilerin psikolojik anlamda da nasıl bir karmaşanın içinde bulunduğu açıkça görülmektedir. Özellikle son sınıf öğrencileri arkadaşlarıyla bile yüz yüze vedalaşamamışlar, internet üzerinden birbirlerine veda etmek zorunda kalmışlardır. Bu durumun getirdiği hayal kırıklığı da öğrenciler üzerinde bir strese ve çevrimiçi uygulamalara isteksiz yaklaşımlarına sebep olmaktadır.

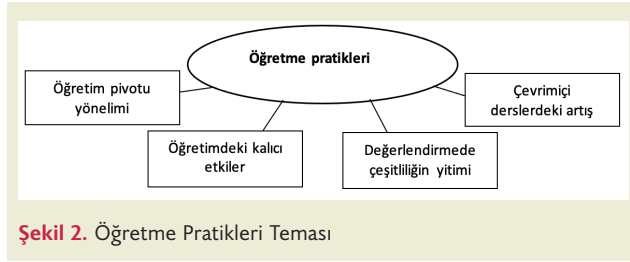
Öğrenen yaşantıları bağlamında dokümanlar genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde dünya genelinde derslerin uzaktan yapılması yönünde kararlar alınması olumlu karşılanmış olup, ne var ki izleyen süreçte yine dünya genelinde öğrenenlerin neredeyse tamamı bütünüyle çevrimiçi olunmasından önceki ders doyumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir durum derslerde süregelmesi beklenen motivasyonel süreçlere de yansımış ve ülkemiz dahil yüksek orandaki bir çoğunlukta olan ülkelerdeki başta ödev türündeki değerlendirme sayılarının artması performansla olumsuz yansıdığı gibi, motivasyonu da düşürmüştür. Bu konuda *kurumsal mekanizmalar* temasında değinilecek olan bir alt tema olan *önceki deneyimler* alt temasına da atıf yapılması olanaklıdır. Önceki deneyimlerinden ötürü öğretim yaklaşımlarının daha oturmuş bir sistemde ele alındığı kurumlardaki öğrenen yaşantılarının uyum ve belirtilen değişkenler bağlamında daha olumlu karşılandığı ifade edilmektedir. Amerika ve Avrupa bölgelerinde genel olarak diğer bölgelere kıyasla daha yüksek bir hazırbulunuşluğun olduğu söylenebilirken, ayrıca Türkiye’de bu konuda Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesi açık eğitim bağlamındaki altyapıları nedeniyle daha ön plana çıkmışlar ve diğer üniversitelere öğretme pratiklerine ilişkin deneyimlerini aktarmışlardır.

3.3. Öğretme Pratiklerine İlişkin Bulgular

Covid-19’un yarattığı kriz dönemi, yükseköğretim kurumlarının öğretime dair değişikliklerde, yeniliklerde ve düzeltmelerde bulunmasına sebep olmuştur. Bu değişiklikler kimi zaman uzaktan eğitimin uygulanabilirliği adına ders planlarının yeniden düzenlenmesiyle, kimi zamansa öğretim materyallerinin ve öğretme ortamlarının tamamen değiştirilmesiyle gerçekleşmiştir. Değişiklik ve yenilikler öğretimin ilerlemesine olanak

sağlasa da, işler her zaman yolunda gitmemiş, kurumlar bazı aksaklıklarla baş etmek durumunda kalmışlardır.

► **Şekil 2**, araştırmamızın ikinci ana teması olan *öğretme pratikleri* teması ve eşlik eden alt temaları içermektedir:



Şekil 2. Öğretme Pratikleri Teması

ADUÖ'ye geçiş birçok kurum ve bünyesindeki öğretim faaliyetlerinde köklü değişikliklere sebep olmuştur. Bu değişiklikler zamandan tasarruf ve mekândan bağımsızlık gibi güçlü yönlerinin yanında belirgin birtakım sınırlılıkların da yaşanmasına yol açmıştır. Uzaktan öğretim pivotu başta Amerika bölgesi olmak üzere bir paket halinde pandemi dönemine özel öğretim pratikleri listesi, programı ve felsefesi geliştirmeyi içermektedir. Yüz yüze eğitimdeki anında geribildirim ve değerlendirme çevrimiçi derslerde sınırlı bir hal alırken, bu araştırmada incelenen çoğu dokümanda derslerden alınan verimin düştüğü bildirilmiştir.

Öğretim pratiklerine uygulanan ve uygulanabilecek değişikliklerin değerlendirildiği birçok çalışmada öğretim paydaşlarının ADUÖ'ye geçiş ne kadar hazırlıklı olduğu sorusu üzerinde durulmuştur. Rusya örneğinde salgın öncesi çevrimiçi uygulamalara zaten sahip olan kurumlarda dahi, acil durum uzaktan öğretime geçişte hızlı değişiklikler ve hızlı öğrenmeler bu kez öğretim elemanları için bir sınav olarak görülmüştür. Irak örneğinde ise ADUÖ'ye geçişin öğretim pratikleri üzerinde yarattığı etkilerden bahsedilmektedir. Sanal derslerin desteklenmesi için etkileşimli konferans uygulamalarının kullanılmaya başlandığı ülkede, öğretim elemanı geribildirimleri için de WhatsApp uygulamasının yanı sıra Zoom, Viber ve Telegram gibi uygulamalara da yer verilmiştir. Öğrencilerin kullanabileceği her uygulamanın çevrimiçi derslere katılması öğretim elemanları için problem yaratsa da, öğrencilerin derse katılım takipleri de öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğretim elemanları için problem yaratan durumlar bunlarla sınırlı değildir. Türkiye örneğinde öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemlerin araştırıldığı çalışmalarda uzaktan eğitim, öğretim elemanlarının daha çok çaba sarfetmesine sebep oluyorken aynı zamanda öğretim elemanlarının öz yeterliklerini de sorgulamalarına bir neden olarak ele alınmıştır. Öğretim elemanları öğrencilerinin de derse katılımlarının ve ders yeterliklerinin düşük olduğunu söylemişlerdir.

Altyapı kaynaklı problemlerin ön plana çıktığı süreçte öğretim elemanlarının çoğu, pandemiye özel sürecin öğretim pratikleri bağlamında önemli ölçüde eksikler barındırdığını belirtmişlerdir.

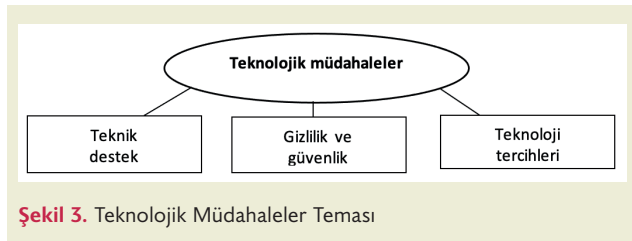
Üniversitelerin uzaktan eğitim vermek için hangi teknikleri kullandığı ve tekniklerini öğretim uygulamalarına göre ne derece değiştirdiği de öğretim pratikleri kapsamındadır. Asya ve Amerika'yı birlikte ele alan çalışmalarda yükseköğretim sektörü bazen yavaş ve toplumdan kopmuş olarak tanımlansa da, zaman içinde yenilenebilir öğretim ve öğrenmeye yönelik yaklaşımlar geliştirmiş olduğu ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeyle üniversitelerin ADUÖ'ye geçişinde zorlukların yaşandığı fakat bu zorlukların da aşılarak uzaktan eğitimin öğretim pratiklerine uygun olarak aktarılabilmesinin olanaklı kılındığı anlaşılmaktadır. Yine de en deneyimli çevrimiçi fakültelerin bile, yeni öğretim yöntemlerini kullanmak durumunda kalmasından söz edilen çalışmalar da bulunmaktadır. Türkiye'de süreç inişli-çıkışlı bir şekilde yaşanırken, özellikle yönetsel bazda ikinci dönem olarak ele alınabilecek 2020-2021 Bahar yarıyılından itibaren hibrit modellerin yönetsel yansımaları uzun tartışmalara neden olmuştur. Çoğu üniversite izleyen Güz yarıyılında üçlü (hibrit-bütünyle uzaktan ve yüz yüze) bir alternatifi gündeme getirmiş ve bu anlamda tam olarak bir konsensüsün sağlanamadığı görülmüştür. Güz yarıyılında ilerleyen zamanlarında kimi üniversiteler ise ilk iki alternatifi terk edip yüz yüze eğitime geçtiklerini duyurmuşlardır. İlk alt tema olan uzaktan öğretim pivotunun ileriye dönük fakat geçmiş deneyimlerden de yararlanarak hazır edilen bir paket olduğu göz önünde bulundurulduğunda Amerika ve bu bünyede ABD ve Kanada çeşitli modellerle de bu sürece yaklaşmış olup dünya ülkeleri arasında en hazırlıklı iki ülke olarak göze çarpmaktadır. Öte yandan yaklaşık bir buçuk yıllık yoğun bir uzaktan eğitim sürecinin eğitimdeki kalıcı etkileri konusunda hem olumlu hem olumsuz yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Olumsuz yaklaşımlar genel itibarıyla uzaktan öğretim pivotuna sahip olmayan ülkelerde yükselirken, olumlu yaklaşımlar ise var olan modellerinin üzerine yeni anlayışla ve durumun *aciliyetinin* yanı sıra yeni fırsatların da farkında olarak hareket eden ülkelerde gündeme gelmiştir. Türkiye bu anlamda uzaktan eğitime yönelik öğretim pratiklerinde lisans öğretiminde önceden alınmış olan maksimum %30 uzaktan ders kuralını %40'a çıkararak yeni öğretim pratiklerine ilişkin alternatiflere açık olduğunu belli etmiştir.

3.4. Teknolojik Müdahalelere İlişkin Bulgular

Doküman analizi, pandemi nedeniyle yüz yüze eğitimden çevrimiçi yöntemlere geçişte fakülte algılarının başlangıçta olumsuz bir seyrinde olduğunu ortaya koymuştur. Tema dağılımları, öncelikle maddi olanakların teknolojik müdahaleleri sağlayıp sağlayamayacağına

ilişkin şüphelerle, öğrenenler tarafında ise maddi olanaksızlıkların internet bağlantısı ve uzaktan öğretmek için teknolojiyi kullanma konusunda endişeleri içermiştir. Bütün bu olumsuz yaklaşımlardan ötürü, *öğretme pratikleri* temasıyla bağlantılı olarak ele alınabilecek *teknoloji tercihleri* alt temasının dile getirilme oranı, teknik destek beklentisi ve gizlilik-güvenlik konularının önüne geçmiştir.

ADUÖ'ye geçişte karşılaşılan sorunlardan en büyüğünün öğrenci ve akademisyenlerin internete erişimindeki problemler olduğu açıktır. Gerek bazı bölgelerdeki altyapı yetersizlikleri gerekse de öğrencilerin maddi yetersizliklerinden kaynaklı internete erişim sıkıntısı, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine yol açmıştır. Altyapı yetersizlikleri konusunda Afrika ve Asya'nın bir kısmı ön plana çıkmıştır. Özellikle Asya'da tam bir genelleme yapılamamakta ülkelerin bir kısmı bu konuda çok ileri seviyede internet bağlantısı olanaklarına sahipken, bir kısmı ise bu konuda oldukça yetersiz kalmıştır. Ülkemizde teknolojik müdahaleler konusunda gerek YÖK tarafından öğrencilere sağlanan internet-ek destek kotası, gerekse kurumların çeşitli iç kaynak ve hibe yönlendirmeleriyle sağladığı olanaklar baştaki platform kararsızlıklarını gidererek süreci olumlu yöne doğru ilerletmiştir. ► **Şekil 3**, *teknolojik müdahaleler* teması ve eşlik eden alt temaları içermektedir:



Uzaktan öğretim pivotunun başarısının ölçülmesi, uzaktan eğitim üzerindeki uzun vadeli etkisi ve uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji tercihleri teknolojik müdahaleler bağlamında bütün ülkelerde ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin akademik dönemi tamamlamalarını sağlamanın birincil hedef olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Uzun vadeli etkiler ve izleyen süreçlerdeki teknoloji tercihleri içinse pandeminin bitiminden itibaren ülkelerin takınacağı teknolojik yenilik yönetimi tavırlarının takip edilmesinin gerektiği ifade edilmektedir.

Uzaktan eğitime hızlı geçişin öğrenciler ve öğretim üyeleri açısından aksamalara sebep olduğu vurgulanmaktadır. Söz konusu hızlı geçiş sadece öğrencilerin öğrenmesini değil, aynı zamanda kişisel, ailevi, toplumsal ve fiziksel/ruhsal sağlıklarını da etkilemiştir. Ayrıca üniversitenin akademik kararlar almasını ve yönergelerle sınırlandırılmış akademik politikalarını da etkilemiştir.

Bu süreçte kurumların teknolojik altyapılarını sadece öğrenme-öğretmeyi ilerletmek için değil, sözü geçen bireysel-toplumsal değişkenleri ele almaya yönelik nasıl kurgulayacakları devreye girmektedir. Bu değişiklikler teknolojiye öğrenciyi ve öğretim üyelerini çok yönlü desteklemek amaçlı yararlanmak için var olan teknolojik yapıya çeşitli müdahaleleri içermektedir.

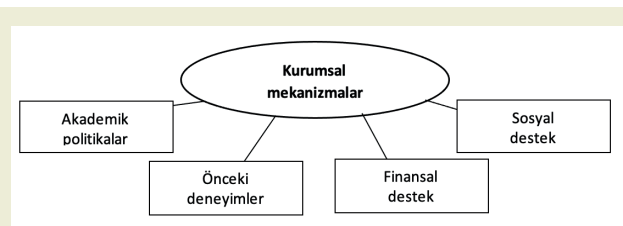
Dünya genelinde elinde halihazırda olanağı olmayan kurumların uzaktan eğitim için öncelikle web sitelerini güncel tutmaya çalıştığı, hem öğretim üyelerini hem de öğrencileri desteklemek için kütüphane hizmetlerini ayarladığı, web seminerlerinin arttığı, öğrencinin öğrenmesini desteklemek amacıyla, kütüphane hizmetlerine ek olarak fakültelere çevrimiçi kaynaklar ve video eğitimleri sağlayarak acil durum önlemlerini alacak teknolojik müdahalelerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Kimi ülkelerde öğrencilerin bazı derslere kaydolması için normal kayıt sürelerini aşan ek zaman tanınmıştır. Başlangıç ve bitiş tarihleri daha geç olan yeni kurslar açılmış, son sınıf öğrenciler için staj programlarından feragat etme hakkı tanınmıştır. Tüm bu uygulamalar, esnek bir geçiş olduğu kadar eğitim-öğretimden kopma adına acil kararlar olarak da değerlendirilebilecek, tarihi gelişmeler olmuşlardır.

ADUÖ'ye geçişte teknolojinin her doküman için bir problem olarak ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Kimi çalışmalarda kurumlar veya branşların salgın dönemi öncesinde de uzaktan eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin deneyimlerinin olduğu görülmüştür. Hemşire kıtlığı ve öğrencilerin talepleri nedeniyle (Howe vd., 2018), hemşirelik okullarının, çeşitli uzaktan eğitim yöntemlerini içerecek şekilde düzenlemeleri savunmaya başlamasıyla (Puksa & Janzen, 2020) Covid-19 salgınından itibaren uzaktan eğitim hemşirelik öğrencileri için bir seçenek olmaktan çıkmıştır ve zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunlulukla beraber, en çok ihtiyaç olan sahalardan biri olan bu sahada da uzaktan eğitim, gerçek anlamda ve çarpıcı biçimde ADUÖ formuna evrilmiştir.

3.5. Kurumsal Mekanizmalara İlişkin Bulgular

İncelenen dokümanlar, uzaktan eğitimin yükseköğretimi daha erişilebilir hale getirdiğini düşünen ve savunan kesimin önemli ölçüde arttırdığını gösterirken, birçok öğretim üyesinin bunu bir fırsat olarak görmediğini, tersine uzaktan eğitime şüpheci ve isteksiz yaklaştığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Artan iş yükü, öğrencilerle birebir görüşememe, değerlendirme sorunları (kopya gibi) bu isteksizliğe sebep olan etmenler olarak farklı çalışmalarda sıralanmıştır. Bir anlamda öğrenme pivotunun bir prototipe dönüştürülmek durumunda kaldığı pandemi sürecinde ivedi ve yerinde kararlar almak zorlaşmıştır.

Amerika özelindeki çalışmalarda öğretme pratiklerinin kapsamına öğrenci gereksinimlerinin dahil edildiği ifade edilmekte; dolayısıyla öğretimsel izlenimi veren girişimlerin önemli bir kısmında öğrencilerin yeni duruma alışma, öğrenme ve uygulamayla ilgili görüşlerinin dikkate alındığına dikkat çekilmektedir. Benzer bir yaklaşım Avrupa'da da İspanya, Fransa ve İtalya başta olmak üzere dikkate alınmış ve alınan kararlarda öğrenen gereksinimi ön plana çıkarılmıştır. Avrupa'da bu yönde yenilikçi mobil arayüzleri destekleyen girişimlerin ağırlıklı olduğu dikkat çekmiştir. Bütün bu süreçlerde kurumların karar alma mekanizmaları ve destek yapıları öncelikli konular olmuşlardır. ►**Şekil 4** kurumsal mekanizmalar teması ve eşlik eden alt temaları içermektedir:



Şekil 4. Kurumsal Mekanizmalar Teması

ADUÖ'yü diğer uzaktan eğitim türlerinden ayrı tutan unsurlar arasında öğretim uygulamalarındaki değişim önemli bir yere sahiptir. Diğer uygulamalarda önceki deneyimler önemli bir güçlü yön olarak yeni öğretim dönemlerinde gündeme gelebilirken ADUÖ'de önceki deneyimlerin yeterli düzeyde olmaması veya hiç var olmaması ciddi bir planlama sorunu doğurmuştur. Bu durum birçok ülkede dile getirilmekte, bünyelerinde yerleşik bir uzaktan eğitim işleyişi bulunan üniversitelerde sistemin girdi ve çıktılarının erken dönemde dahi ileri seviyede kontrol altında tutulabilir olduğu olumlu bulgular adı altında belirtilmektedir.

Birçok ülkede özellikle esnaf kesimine pandemiye özel finansal destek paketlerinin açıklandığı görülmektedir. Bütün bu gelişmelere karşın, bugün de geçerli olmakla birlikte finansal fırsatlar bağlamında dünya genelinde bir eşitsizliğin var olduğu bir gerçektir. Söz konusu eşitsizliğin ADUÖ'ye yansımaları gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde hem finansal hem psikososyal boyutta yaşanmaktadır. Bu noktada *finansal destek* ile *sosyal destek* iki ayrı alt tema olarak ön plana çıkmış olsa da birbirinden bağımsız düşünülmesi, yalnızca farklı ülkelerdeki yaşanma biçimlerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Dünya genelindeki ekonomik sarsıntıların arttığı bir süreçte karşılaşılan pandemi birçok iş sahasının tehlikeye girmesine yol açmıştır. Bu süreçte yükseköğretimde yerleşik anlayışlara, özkaynaklara ve destek mekanizmalarına sahip olan kurumlarda mesleğe yöneltme bağlamındaki hareketlilikte kayda değer bir

azalma söz konusu olmazken, birçok ülkede hem üniversite hem de sahadaki karşılık bağlamında kopmalar olduğu anlaşılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından süzülen sonuçlar ele alınmıştır. İzleyen kısımlarda sonuçlar tartışılmış gerek ADUÖ uygulama biçimine gerekse yapılacak araştırmalara ışık tutma amacıyla bazı önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

ADUÖ'nün, yükseköğretimde uygulanan pratiklere yenilikler getirmektedir. Gerek ders süreleri, gerekse derslerde öğretim elemanlarının tercih ettiği yöntemler uzaktan eğitime adapte edilmeye çalışılmaktadır. Bu durum öğretim elemanları ve öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerilerine de yansımaktadır. Önceden deneyimi olmayan yükseköğretim kurumlarının eğitim planlarını uzaktan eğitime uygun olarak yeniden geliştirmesi de ADUÖ'ye geçişin bir sonucu olarak göze çarpmaktadır. Uzaktan eğitim programlarını zaten yürütmekte olan yükseköğretim kurumları için de durumun çok farklı olmadığı incelenen dokümanlarda görülmekte, ADUÖ'ye geçişle beraber bir anda çevrimiçi platform tercihlerinde yoğunluk yaşanmakta, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerileriyle sınıandıkları ifade edilmekte ve teknolojik altyapı büyük bir problem olarak -yeniden- ortaya çıkmaktadır.

Özellikle teknolojik altyapı anlamında geri kalmış ülkelerde ve kırsal bölgelerde internete ulaşamayan öğrencilerin derslerinden geri kaldığı incelenen birçok dokümanda belirtilmektedir. Yalnızca internete erişim değil, kişisel bilgisayarın veya sanal öğretim platformlarını destekleyecek telefonların olmayışı da öğrenciler için sorun arz etmektedir. Derslere bu sebeplerle katılım sağlayamayan öğrencilerle, derslere katılım sağlayabilen öğrenciler arasındaki bu eşitsizlik üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Covid 19 salgınıyla gelen ADUÖ'ye geçiş, eğitimdeki fırsat eşitsizliğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bazı bölgelerde devletler ve yükseköğretim kurumları öğrencilere finansal destek sağlayarak aradaki farkı kapatmaya çalışmışlarsa da ne yazık ki kalıcı bir çözüme ulaşamamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının yalnızca finansal desteği de öğrencileri ADUÖ'de desteklemeye yetmemekte, öğrencilerin sosyal desteğe ve iyi bir rehberliğe ihtiyaç duyduğu bu dönemde birçok ülke sınıfta kalmaktadır.

ADUÖ sürecinde altyapı yetersizlikleri ve teknik yetersizlikler süreçte yalnızca öğrencilerde değil, öğretim elemanlarında da görülmektedir. Kişisel bilgisayarın olmayan öğretim elemanları bu konuda zorluk çektiklerini dile getirmektedir. Kişisel bilgisayarların ötesinde, öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma becerileri de sürecin başında bir problem halini almaktadır. Teknolojik platformları kullanmayı bilmeyen öğretim elemanları için verilen hizmetiçi eğitimler de çevrimiçi olarak yapılmakta ve uygulamaya dökülemediği için yetersiz kalmaktadır. Çoğu ülkede öğretim elemanlarının yerel bazda ve süreç içinde kendi olanaklarıyla yeni öğretim anlayışlarına adapte olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca ders takibi ve değerlendirme süreçleri de öğretim elemanları için kolay olmamaktadır. Değerlendirme yapılırken ortaya çıkabilecek haksızlıkların önüne geçmek için öğretim elemanları ve yükseköğretim kurumları kendi olanaklarının elverdiği ölçüde çeşitli çözümler ortaya koymaktadır.

4.2. Tartışma

İncelenen dokümanlara göre, uzaktan eğitime geçiş sürecinde karşılaşılan sorunlar bölgesel olarak küçük farklılıklar gösterse de genel anlamda sorunlar ve ülkelerin bu sorunlara yaklaşımı benzerlik göstermektedir. Çalışmada kategorize edilerek gösterilen bulgulara göre, tüm dünya ülkelerinde karşılaşılan en büyük sorun öğretim elemanları ve özellikle öğrencilerin internete, bilgisayara, gerekli teknolojik altyapıya ulaşmalarındaki zorluklardır. Bu zorluklar, tüm dünya ülkelerinin öğrencilerine vadettiği eğitimde eşitlik ilkesine balta vurmuş, öğrenciler arasında eşitsizliğe sebep olmaktadır.

Ülkelerin özellikle kırsal bölgelerinde yaşanan altyapı problemleri birçok ülke için sorun teşkil etmektedir. Bunun için bazı ülkeler yüz yüze eğitime kısmi olarak ara vermiş, kırsal bölgelerde yüz yüze eğitime devam etmişse de, artan vaka sayıları bir süre sonra bu durumu da kalıcı bir çözüm olmaktan uzaklaştırmıştır. Kırsal bölgelerdeki altyapı yetersizliklerinin yanı sıra, evinde internet veya bilgisayar, tablet bulunmayan öğrenciler için de bazı çözüm yollarına başvurulmaktadır. Birçok ülkede devlet, öğrencilere belirli bir limitte internet desteği sağladığını duyurmuştur. Bazı operatör firmaları da öğrencilerin aygıtlarına belirli limitte kota yüklemiştir. Ancak incelenen dokümanlarda görülmektedir ki bu internet desteği öğrenciler için yeterli olmamaktadır. İncelenen çoğu dokümanda öğrencilerin uzaktan eğitimde özyeterlik algılarının zarar gördükleri bildirilmektedir. Aldıkları derslerle ilgili öğretim elemanlarından anında geribildirim alamamaları, sınıf arkadaşlarıyla işbirliği içinde olamamaları özyeterlik algılarının düşmesine sebep olarak gösterilmektedir.

Zamandan, mekandan ve materyalden tasarruf sağlayan uzaktan eğitim modellerine karşın yüz yüze öğretimin getirdiği öğrenciler arası sosyalleşmenin eğitim-öğretim ortamlarındaki rolü pandemi dışında çarpıcı biçimde bu denli ele alınmamış gözükmektedir. Öğrencilerin dört duvar arasına kapanıp, ekran karşısında uzun zaman geçirmek zorunda kalmaları onlara hem fiziksel anlamda hem de psiko-sosyal anlamda zarar vermektedir. ABD’de üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerde özellikle başka ülkeden Amerika’ya okumak için gelmiş öğrencilerin ne yapacaklarını bilemedikleri dile getirilmektedir. Vakalar yüzünden birçok ülke uçuşları sınırlandırmış ve memleketlerine dönemeyen öğrenci nüfusu çok yüksek bir seviyeye ulaşmıştır. Bu öğrencilerin psikolojik yıkımları bir kenara bırakıldığında dahi, temel ihtiyaçları olan barınmayı bile sağlayamamaları elbette öğrencilerde büyük tepkilere yol açmaktadır. Aynı bölgede yaşayan öğrenciler için de durum çok farklı değildir, öğrenciler yaşları büyük veya hasta oldukları için yüksek risk grubunda olan ebeveynlerinin yanına dönmeyi ve onları riske atmayı istememektedir. Bu konu ayrıca bir çalışma konusu olarak araştırma ajandasına dahil edilme potansiyeli olan, tartışmalı bir konudur.

Yüz yüze eğitime ara verilmesiyle öğrencilerin derslerine devam edebilmesi adına dersler, çevrimiçi ortamlara taşınmıştır. Uzaktan eğitimde kullanılan platformlar da ülkelere göre değişiklik gösterse de genel anlamda aynı türde ve çeşitlilikte öğretim ortamları kullanılmaktadır. Teknik sıkıntıların yanı sıra Rusya, Irak ve Bahreyn örneklerinde öğretim elemanları çevrimiçi platform kullanma becerileri konusunda eleştiri yağmuruna tutulmaktadır. “Öğretim elemanları platformlara ders kayıtlarını yüklüyorlar, öğretme yolları sadece bu” gibi eleştiriler gelmektedir (Couatts vd., 2020). Bu da ADUÖ’nün bir gerekçe olarak gösterilmesinin onun tartışmaya açık olmadığı anlamına gelmediğini göstermektedir. Nitekim birçok öğretim elemanının yalnızca sınıf ortamında kullanabilecekleri kadar teknolojik yeterliliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu konuda hizmetiçi eğitimlerin tartışmaya açık olduğu dünya genelinde ortaya çıkmıştır. Çok kısa bir sürede çok fazla öğretim elemanını bu öğretim ortamlarına hazırlamak ve hazırbulunuşluklarını değerlendirmek takdir edildiği üzere çoğu ülkede pek de başarılı olamamıştır. Bu konu kitleliliğe ve uzaktan eğitime söz konusu üniversitelerin bakış açısı anlamında incelenmesi gereken, ilginç bir tartışma konusudur. Kimi ülkelerin üniversiteler bazında olmak bir yana, genel itibarıyla yayınlanan rapor ve getirilen yorumlardan anlaşıldığı kadarıyla uzaktan eğitime bakış açısı yalnızca teknolojik altyapı odağında olmayıp, gereklilik ve algılanan yarar bağlamında olumsuz bir politika üzerinden kurgulanmış gözükmektedir. Bu noktada, evrensel değerler ile eğitim hakkına vurgu

yapmak ve söz konusu coğrafyalarda eğitime bakış açısını yeniden düşünmenin önemini tartışmaya açmak olanaklıdır.

Öğretim elemanlarının ADUÖ'ye çok hızlı bir şekilde adapte olabildiklerini dile getiren Amerika ve Avusturya üniversiteleri bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının kullandıkları ve geleneksel bir bakışla kullanmayı öğrenmek durumunda kaldıklarını söyledikleri öğretim platformlarının yanında, gelişen teknoloji ve yeni nesil teknoloji tercihleri öğretim platformlarının çeşitliliğini de arttırmaktadır. Eskiden yalnızca sosyal medya mecrası olarak kullanılan bazı platformlar dahi amacının dışında kullanılmaya başlanmış, öğretim süreçlerine dahil edilmek durumunda kalmaktadır. İletişim için geleneksel yöntemler dışında LinkedIn ve Twitter gibi sosyal medya araçlarına da uzaktan eğitimde yer verilmektedir (Herman, 2020). Öğretim elemanlarının hizmetiçi eğitimlerinin değerlendirilmesi yapılamamış olsa da, üniversitelerde verilen derslerin değerlendirilmelerinin yapılma zorunluluğu üniversiteler için çeşitli platform entegrasyonlarını gündeme getiren problemler doğurmaktadır. Salgının ilk dönemlerinde dersler de sınavlar da uzaktan yürütülmek durumunda kalmıştır. Söz konusu durum sınavların ve sınav sonuçlarının güvenilirliğinin sorgulanmasına sebep olmakta, her ülke ve her üniversite farklı çözümler üretmeye çalışmaktadır. Kimi üniversiteler teknik altyapının yardımıyla kullanarak, sınav esnasında bir tarayıcı üzerinden yeni bir sekme açılması durumunu denetleyeceklerini açıklamış, kimi üniversiteler öğrencilerini sınav esnasında web kamerasından izlemiştir. Salgının ilerleyen süreçlerinde de bazı bölgelerde dersler çevrimiçi olarak devam etmiş ancak sınavlar oturumlar halinde yüz yüze yapılmaya başlanmıştır. Bu noktada değerlendirme süreçleriyle bir arada ele alındığında ADUÖ sürecinin günümüzde yeniden tartışmaya açılması, bu konunun çok katmanlı bir yapıda olduğu gerçeğini de dikkate almayı gerektirmektedir.

Uzaktan eğitime halihazırda aşına olan üniversitelerin dünya genelindeki azlığı göze çarpmış ve ADUÖ'ye geçişle üniversitelerde söz konusu durum değişmiştir. Bununla birlikte üniversiteler, uzaktan eğitim altyapısı olan ve bunu aktif olarak kullanan kurumlardan yardım istemiştir. Ülkemizde de özellikle açık öğretim derslerini yürüten fakültelere sahip olan ve uzaktan eğitim konusunda deneyimli üniversiteler yükseköğretim çevresine yardımcı olmaktadır. Bu durum üniversiteler arasındaki iş birliğini güçlendirmekle birlikte yeni akademik politikaların da oluşmasına da bir anlamda ön ayak olmaktadır. Salgın döneminin ortalarından itibaren, bazı okulların kısmi de olsa yüz yüze eğitime geçme aşamalarında hibrit eğitim yöntemi üniversitelerce uygulanmaya başlanmıştır.

İncelenen dokümanlardaki ilginç bir çıkarım, hibrit yöntemin salgın süresince uygulanabilecek ön plana çıkan bir yöntem olduğu bulgusudur. Yüz yüze eğitim ortamını e-öğrenme ortamları ile destekleyen harmanlanmış modelde sağlanan esnek öğrenme ortamları öğrenen özerkliği ve motivasyon açısından bu çalışma kapsamına dahil edilen çalışmalarda gözlemlendiği şekilde olumlu sonuçlar vermiştir. Nitekim harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilere herhangi bir içeriği kullanma zorunluluğunu getirmenin veya içerik tercihlerini dikkate almamanın istenilen sonuçlara ulaşmada engeller oluşturabileceğini dile getiren alanyazın örneklerinin (Ash, 2012) ciddi bir zaman aralığından sonra tekrar gündeme gelmesi, araştırma sahasının geneli açısından önemli ve belirgin bir durumu gözler önüne sermektedir. Öte yandan, Ward vd. (2022) tarafından ortaya koyulan senkron-asenkron ayrımının netleştirilmesi konusu hibrit modellerin belirli aralıklarla denendiği, buna karşın acil durumlarda işe koşulma biçimlerinin net olmaması da ayrıca ele alınması gereken bir tartışma konusudur. Hibrit modelin hangi zaman dilimlerine nasıl paylaştırılacağı konusu belirgin olmamakta, alanyazındaki örneklerde de bu konuda gerekçeli bir karar paylaşılmadığı dikkat çekmektedir. Kurumlar bu süreçte yalnızca seçeneklerden birini seçip doğrudan uygulamaya koymuş izlenimi vermektedir.

COVID 19 pandemisinin bulaş riskini önleme amaçlı sosyal mesafeyi, kapanmaları ve insanların uzun süre birbirinden uzak kaldığı dönemleri yaşattığı bir gerçektir. Pandemi boyunca minimuma indirgenen etkileşimi asgari ölçüde eğitim süreçlerinde arttırmak için başta senkron seçeneklerdeki etkileşimi üst düzeye çıkaracak girişimlerin yapılmaması, öğretim pivotlarını Donovan'ın (2020) benzettiği kırbaç darbesi gibi öğrenenlere çarpacak ölçüde tartışmalı hale getirmektedir. Nitekim bu çalışmada ele alınan dokümanlara ilişkin temalar dikkate alındığında, öğrencilerin önemli bir kısmının yoğunlaştığı alt temaların doyum ve motivasyondaki düşüş olması ani ve senkron ağırlıklı yapının yıpratıcı etkisi olarak paralel bulgular içermektedir.

ADUÖ ve uzaktan eğitimden farklı olarak, öğrenci değerlendirmelerinin yapılmasında ve özellikle öğrencilerin öğretim sürecine ulaşılabilirliğinde öğretim pivotunun yaklaşımının ayrıştığı görülmektedir. Sözü geçen hibrit yaklaşımlarla birlikte ele alınabilirliği henüz çalışmalarla desteklenmemiş ve net bir tartışmaya konu olmamakla birlikte, potansiyeli olan bir konu olarak göze çarpmaktadır. Nordmann vd. (2020) bu araştırmanın kavramsal çerçevesinde de değinildiği üzere çalışmalarında öğretim pivotuna dair on kuraldan bahsetmişlerdir. Katılımın izlenmesi ve desteklenmesinin önemi ne yapılan vurgu, pivotu ADUÖ'den ayıran bir ayrıntı

olarak göze çarpmaktadır. Salgın boyunca söz konusu çalışmada da bahsedildiği gibi, ADUÖ'de öğrencilere sunulan ders ve materyallerin ulaşılabilirliği öğrenciler için zaman zaman problem olmuştur. Özellikle bu konuda, ders ve materyallerin eşzamanlı veya eşzamansız olarak yüklenmesi gerektiğine değinilmiştir. Öğretim pivotunun kayıtlı derslerin gözden geçirilmesine de odaklandığı gerçeği, uzaktan eğitimin çok katmanlı ele alınışı bağlamında önemli hareket noktaları sağlayacaktır.

4.3. Öneriler

İncelenen dokümanlardan salgının gerektirdiği sosyal mesafe tedbirleriyle yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime taşınmasının aciliyeti, dünyanın yalnızca bir bölgesinde değil, her bölgesinde öğretim sürecinde bir krize sebep olmuştur. Bu krizin başlıca sebeplerinden olan ADUÖ'de kullanılacak materyallerin, uzaktan eğitim ders planlarının yoksunluğu ve öğretim elemanlarının teknoloji kullanma becerilerindeki eksiklikleri bu çalışmada net bir şekilde belirtilmiştir. Gelecek dönemler için yapılması gerekenlerin başında yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim planlarına sahip olmaları gelmektedir. Bu planlar hem ders süreçlerinin çevrimiçiye uyarlanmış halini kapsamalı hem de öğretim elemanlarının teknoloji kullanma becerileri üzerine eğitimlerine yoğunluk verilmelidir. Öğretim pivotunun bu süreçler için işe koşulması yolunda atılacak önemli adımlardan biri küresel bazda, kurumsal olanaklara göre tematik biçimde kurgulanabilen ve gerek öğretim teknolojileri standartlarıyla, gerekse öğretmen yeterliklerine ilişkin kabul görmüş standartlarla uyumlu paketlerin tanımlanmasıdır. Yaşanan problemlerin önemli nedenlerinden olan teknolojik altyapı ve teknoloji desteği eksikliği için hem yükseköğretim kurumları hem de devletler teknoloji ağlarını genişletmelidir. 21. yüzyılda teknolojinin hayatın tartışılmaz bir parçası olduğu günümüzde hala teknolojik altyapı sorunlarının yaşanması devletleri tedirgin etmeli ve harekete geçirmelidir. Bu durumun öğrenciler arasındaki eğitime erişim eşitsizliğine sebep olduğu bir gerçektir.

Teknolojik desteğin yanı sıra salgın döneminin getirdiği öğrenciler üzerindeki psikolojik problemler de bir eğitim sorunu olarak görülmelidir. Psikolojik anlamda sağlıklı olmayan öğrencilerin, öğretim sürecinin kalitesine katkı sağlaması zordur. Bu nedenle öğrencilere sürdürülebilir bir psiko-sosyal destek sağlanması, ilgi ve motivasyonlarına her zamankinden daha çok yaklaşılması önerilmektedir. Dolayısıyla getirilebilecek öneriler yalnızca öğretim pivotunun teknolojik yönüyle değil, aynı zamanda pedagojik ve psikososyal yönlerini de dikkate almayı gerektirmektedir. Tüm bu gerçeklikler dikkate alındığında ADUÖ'yü geliştirmek ve iyileştirmek için, bu araştırma kapsamında incelenen dokümanlardaki

katılımcıların ve araştırmacıların yorumları ve genel görüşleri birleştirilerek getirilen öneriler şunlardır:

- Daha esnek değerlendirme unsurlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Böyle bir yaklaşımın, ADUÖ'ye özgü zorlukların daha fazla dikkate alınarak değerlendirmeyi daha geniş bir bakış açısıyla ele almaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- Acil durumlarda gerçekleştirilen etkinliklere katılım, normal koşullara kıyasla daha fazla değişkenle ilintili olunmasını ve buna göre etkinlik planlaması yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu gerekçeyle aktif katılımın bir değerlendirme unsuru olarak değil, nitelik unsuru olarak da ele alınması önerilmektedir.
- Öğretim personellerinin ADUÖ kapsamında sorumlu oldukları dersler sınırlı sayıda kalabilirken, öğrenenlerin ders yoğunlukları genel itibarıyla daha fazla olmaktadır. Bu bağlamda, asenkron seçeneklerin sözü edilen durum dikkate alınarak düzenlenmesi önerilmektedir.
- Kaydedilen dersler genel olarak öğrencilerce hazır içerik olarak kullanıldığı için canlı derslere olan katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Bunun yerine not alma, ders katılımı vb. unsurları ileriye taşıyacak yeni ders içi modellerin ADUÖ'ye özel biçimde kurgulanması önerilmektedir.
- Öğrenenler zamanında geribildirim almaya tahmin edildiğinden daha fazla değer vermektedirler. Bu nedenle geribildirim zamanlaması konusunda da ders içi bilgilendirme yapılması önerilmektedir.
- Öğretim personellerinin daha mizahi bir anlayışa sahip olmaları, daha açık bir ifadeyle derslere çeşitli mizansenleri entegre etmeleri ADUÖ'nün psikososyal iyi oluş yönünü destekleyecek olması bakımından önerilmektedir.
- Halihazırdaki pandemi koşulları öğrenenleri bir araya gelme konusunda sınırlarken, derslerde grup çalışmalarının öğrenenlere danışmadan yürütülmesi katılımı ve istekliliği olumsuz etkilemektedir. Bu süreçte tekdüze ve yüz yüze öğretimdeki çoğunlukla esnek olmayan kurallara dayalı uygulamaların doğrudan çevrimiçi versiyonlarına zorlanmak olumsuz karşılanmaktadır. Bu konuda gönüllülük esasına dayalı uygulamalar önerilmektedir.

Araştırma Etiği / Research Ethics

Bu araştırma insan araştırmalarının doğrudan gerçekleştirilmediği ve dokümanlara dayalı bir araştırmadır.

Etik Kurul İzni gereksinimi doğmamıştır.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Kavramsallaştırma: [HŞD %75 ME %25], Metodoloji: [HŞD %75 ME %25], Formal Analiz: [HŞD %75 ME %25], Araştırma: [HŞD %75 ME %25], Kaynaklar: [HŞD %75 ME %25], Veri Düzenleme: [HŞD %75 ME %25], Yazım - İlk Taslak Hazırlığı: [HŞD %75 Mehmet Ersoy %25], Yazım - Gözden Geçirme ve Düzenleme: [HŞD %75 ME%25], Görselleştirme: [HŞD %75 ME %25], Denetim: [ME %100], Proje Yönetimi: [HŞD %75 ME %25], Fon Sağlama: [--]

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar(lar) çıkar çatışması olmadığını belirtmişlerdir.

Kaynakça

- Ash, K. (2012). Educators evaluate flipped classrooms. *Education Week*, 32(2), 6-8.
- 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), 1-6. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Coutts, C., Buheji, M., Ahmed, D.A., Abdulkareem, T.A., Buheji, B., Eidan, S.M., & Perepelkin, N. (2020). Emergency remote education in Bahrain, Iraq, and Russia During the COVID-19 pandemic: A comparative case study. *Human Systems Management*, 39, 473-493. <https://doi.org/10.3233/HSM-201097>
- Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787736>
- Doi, C., Lucky, S., & Rubin, J. (2022). Open educational resources in the time of COVID-19: Two case studies of open video design in the remote learning environment. *Knowledge Creation, Dissemination, and Preservation Studies*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.18357/kula.218>
- Donovan, W. J. (2020). The whiplash of a COVID-19 teaching pivot and the lessons learned from the future. *Journal of Chemical Education*, 97, 2917-2921. <https://dx.doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00755>
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Herman, P. C. (2020). Online learning is not the future of higher education. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/views/2020/06/10/online-learning-not-future-higher-education-opinion>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Howe, D. L., Chen, H. C., Heitner, K. L., & Morgan, S. A. (2018). Differences in nursing faculty satisfaction teaching online: A comparative descriptive study. *Journal of Nursing Education*, 57(9), 536-543. <https://doi.org/10.3928/01484834-20180815-05>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Geçmişten günümüze fotoğraflarla mesleki ve teknik eğitim. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 5.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar* (5. Basım). Siyasal.
- Nordmann, E., Horlin, C., Hutchison, J., Murray, J.A., Robson, L., Seery, M. K., & MacKay, J.R.D. (2020). Ten simple rules for supporting a temporary online pivot in higher education. *PLoS Computational Biology*, 16(10), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1008242>
- Puksa, M. M., & Janzen, K. (2020). Faculty perceptions of teaching nursing contentonline in pre-licensure baccalaureate nursing programs. *Journal of Nursing Education*, 59(12), 683-691. <https://doi.org/10.3928/01484834-20201118-05>
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches* (1st ed.). Sage.
- Schlesselman, L. S. (2020). Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(8). <https://doi.org/10.5688/ajpe8142>
- Sheppard, M. (2020). Is it time for a pivot in education? *K12 Digest Uluslararası Bağımsız K12 Eğitim Portalı*. <https://www.k12digest.com/is-it-time-for-a-pivot-in-education>
- Toquero, C. M. (2021). Emergency remote education experiment amid Covid-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162-176. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>
- Ward, M., Senchea, M., & Gormley, C. (2022). Teaching, learning and assessment within a school of computing: Did student partnership have an impact? *The All Ireland Journal Of Teaching and Learning in Higher Education*, 14(1), 1-19.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin.
- Yücel, F. H. (2023). Yükseköğretimde kapsayıcılık, çeşitlilik, eşitlik, erişim ve uluslararasılaşmaya yönelik yenilikçi politikalar ile uygulamalar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (36), 343-364. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.72033>

Araştırma Fonlaması / Research Funding
Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability
Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review
Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Hatice Şahin Durgun  <https://orcid.org/0000-0003-4429-4242>

Mehmet Ersoy  <https://orcid.org/0000-0002-0724-2825>

EK: Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar

Doküman Türü	Yazar	Araştırmanın Başlığı	Yılı
İnternet sitesi	UNESCO	https://en.unesco.org/covid19/educationresponse	2022
Makale	Aguilera-Hermida vd	Comparison of student-use and acceptance emergency online learning dueto Covid-19 in the USA, Mexico, Peru and Turkey	2021
Tez	Akın A	The perception and experiences of instruction regarding teaching ESP synchhronously and asynchronously following Covid-19 outbreak via emergency remote teaching	2021
Makale	Bartolic vd	UBC's pivot to emergency remote teaching and learning	2021
Makale	Bond vd	Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online	2021
Makale	Bouchev vd	Remote student support during COVID19: Perspectives of chief online officers in higher education	2021
Makale	Brunetti, L. M.	The Rapid Transition to Remote Learning During a Pandemic: Stakeholder Perspectives of the Student Learning	2021
Anket	Cengage/Bay ViewAnalytics	Digital Learning Pulse Survey: Pandemic Era Report Card Independence KY	2021
Makale	Dünya Sağlık Örgütü	Dünya Sağlık Örgütü Covid-19 izleme ekranı.	2021
Makale	Halaweh, M.	Are Universities Using the Right Assessment Tools during the Pandemic and Crisis Times?.	2021
İnternet sitesi	WHO	https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-schools	2021
Makale	Hart vd.,	COVID-19 and community college in: structional responses.	2021
Makale	Jili vd.	Emergency remote teaching in higher education during Covid-19: challenges and opportunities	2021
Anket	Jisc	Student digital experience insights survey 2020/21: Findings from UK higher education and further education	2021
Rapor	Johnson, N.	Digital Learning in Canadian Higher Education in 2021	2021
Makale	Johnson vd.	Teaching during a pandemic: Spring Transition, Fall Continuation, Winter Evaluation Bay View Analytics	2021
Doktora tezi	M. Brunetti, L.	The Rapid Transition to Remote Learning During a Pandemic	2021
Doktora tezi	Nuevo-Chow, L.	Higher Education and Strategic Leadership During The Covid-19 Pandemic	2021
Rapor	OECD	The state of school education: one year into the Covid pandemic	2021
Doktora tezi	Parks, T.	Technological Impacts During Transition From Face to Face Teaching to Synchronous During The Pandemic	2021
Makale	Ramlo, S.	The Coronavirus and Higher Education: Faculty Viewpoints about Universities Moving Online during a Worldwide Pandemic	2021
Makale	Rutherford vd	Profiles of instructor responses to emergency distance learning.	2021
Makale	Schiavio vd.	Creative pedagogies in the time of pandemic	2021
Makale	Sezgin, S	Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler	2021
Makale	Toquero, C. M.	Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic	2021
Yüksek Lisans Tezi	Tuncer, Z.	Uzaktan Eğitimle Uygulamalı Ders Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Tutumlarının Belirlenmesi	2021
Makale	Usher, A. & Sullivan, M.	Examining Learning Experiences during Covid, One Thought to Start Your Day, Higher Education Strategy Associates	2021
Makale	Watermeyer vd.	COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration	2021
Makale	Watkins, P.	How Did Remote Teaching During The Covid-19 Crisis Affect Faculty's Attitudes Beliefs About Online Teaching?	2021
Makale	Zapata-Garibay vd.	Higher Education Teaching Practices Experience in Mexico, During theEmergency Remote Teaching Implementation due to COVID-19.	2021
İnternet sitesi (Youtube)	Insider	https://www.youtube.com/watch?v=6yGnEPGvwFU&ab_channel=Insider	2021
Makale	Agormedah vd	Online learning in higher education during Covid-19 pandemic	2020
Makale	Alhazzani vd	Surviving sepsis campaign: guidelines on the management of critically ill adults with coronavirus disease	2020
Makale	Altuntaş vd.	Covid 19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejilerine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin algı düzeyleri	2020
Makale	Alvarez Jr A. V.	The phonemenon of learning at distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis	2020
Makale	Wise vd	Spring 2020 student survey report	2020

Haber sitesi	BBC News UK	Covid: Anti-restrictions protesters rally in London	2020
Makale	Bliss, C.	Stanford makes strides to improve online learning in pandemic environment	2020
Makale	Bozkurt, A.	Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler	2020
Makale	Bozkurt vd	A global Outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic	2020
Makale	Bozkurt vd	Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler	2020
Makale	Brammer, S., & Clark, T.	COVID-19 and management education	2020
Makale	Budak, F. & Korkmaz, Ş	COVID-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği.	2020
Makale	Coutts vd	Emergency remote education in Bahrain, Iraq, and Russia During the COVID-19 pandemic	2020
Makale	Butucha, K. G.	Students' Emergency Remote Learning Experiences during the COVID-19 Pandemic Lockdown in a Selected University in Africa	2020
Makale	Can, N. & Köroğlu, Y.	Covid-19 döneminde yaygınlaşan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ve eğitim emekçileri açısından incelenmesi	2020
Makale	Canpolat, U. & Canpolat, Z. N.	Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi.	2020
Makale	Çetinkaya, A. G.	COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler. Tedmem. https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler	2020
Y. Lisans Tezi	Çok, C.	COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler.	2020
Kitap	Davran, İ.	Pandemi Sürecinin Toplum, Kültür ve Eğitime Etkisi İle İlgili Görüşlerin Değerlendirilmesi	2020
Makale	Dikmen, S., & Bahçeci, F.	Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği.	2020
Makale	Duman, N.	Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük.	2020
Makale	Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S.	Examining the Turkish universities' distance education systems during the COVID-19 pandemic	2020
Makale	Ercan, Ş., & Keklice, H.	COVID-19 Pandemisi Nedeniyle Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyindeki Değişimin İncelenmesi	2020
Makale	Ertuğ, C. A. N.	Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları	2020
Makale	Farrah, M., & al-Bakry, G. H.	Online learning for EFL students in Palestinian universities during corona pandemic:	2020
Makale	Fox vd.	A National Survey of Faculty during COVID-19	2020
Makale	Garrett vd.	The Pivot to Remote Teaching in Spring 2020 and Its Impact	2020
Makale	Ghazi-Saidi vd.	Moving from face-to-face to remote instruction in a higher education institution during a pandemic	2020
Makale	Hall vd.	Education in precarious times: A comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic	2020
Makale	Hodges vd	The difference between emergency remote teaching and online learning.	2020
Youtube video	Newshour	https://www.youtube.com/watch?v=4QB00M0cVDE&ab_channel=PBSNewsHour	2020
Makale	Ivancheva, M., & Swartz, R	Universities go online during the pandemic: who reaps the profits?.	2020
Makale	Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J.	US Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic	2020
Makale	Johnson, N., Veletsianos, G. and Seaman, J.	U.S. Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic Online Learning Journal	2020
Makale	Johnson, N., Veletsianos, G. and Seaman, J	Canadian Higher Education in Fall 2020: Multiple Online and Hybrid Learning Scenarios	2020
Makale	Karadağ, E., & Yucel, C.	Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması.	2020
Makale	Karalis, T., & Raikou, N.	Teaching at the times of COVID-19	2020
Makale	Korucu, A. T., & Kabak, K.	Türkiye'de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması.	2020
Makale	Kurnaz, E., & Serçemeli, M.	Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma.	2020
Kitap	Reich, J.	Learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic	2020
Makale	Legon, R., Garrett, R., Fredericksen, E. E., & Simunich, B.	The pivot to remote teaching in spring 2020	2020
Makale	Lundqvist, A., Rice, A. And Widenhorn, M.	The Pandemic College Student Experience	2020
Makale	McCormack, M.	EDUCAUSE Quick Poll Results: Fall Readiness for Teaching and Learning	2020

Makale	Means vd.	Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic	2020
Makale	Miceli vd.	Comparative study of the phenolic profile, antioxidant and antimicrobial activities of leaf extracts of five <i>Juniperus L.</i> (Cupressaceae) taxa growing in Turkey	2020
Makale	Moralista, R., & Oducado, R. M.	Faculty perception toward online education in higher education during the coronavirus disease 19	2020
Makale	Morgan, H.	Best practices for implementing remote learning during a pandemic.	2020
Tartışma yazısı	Murat, M., & Bonacini, L.	Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities	2020
Makale	Naffi, N.	Disruption in and by Centres for Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic	2020
Rapor	OCUFA 2020 Study	COVID-19 and the Impact on University Life and Education Toronto	2020
Makale	O'Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A., Vignare, K.	Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19: Faculty playbook.	2020
Makale	Ossiannilsson, E	Reflection on 21st century competencies, smartlearning environments, and digitalization in education	2020
Makale	Prokopenko, I. & Berezhna, S	Higher education institutions in Ukraine during the coronavirus, or covid-19, outbreak	2020
Makale	Puksa, M. M., & Janzen, K.	Faculty perceptions of teaching nursing content online in prelicensure baccalaureate nursing programs	2020
Makale	Reich vd	Remote teaching	2020
Makale	Sindiani vd.	Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan	2020
Makale	Tanveer vd.	Covid-19 pandemic, outbreak educational sector and students online learning in Saudi Arabia	2020
Makale	Tezer M. & Cumhuri G. M.	Salgın hastalık sürecinde çevrimiçi matematik dersine yönelik öğrenci görüşleri.	2020
Bildiri	International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (ICIER)	International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (ICIER)	2020
Doktora tezi	Thielman, K.	Equity of 2020-2021 School Re-Opening Models and Implementation of Multi-tiered System of Supports Following Initial COVID-19 Building Closure.	2020
Makale	Thomson Reuters Institute	Law Schools and the Global Pandemic Thomson Reuters	2020
Makale	Top Hat	Higher Ed Students Grade the Fall 2020 Semester	2020
Makale	Tural, E.	Covid-19 Pandemi Dönemi Ev Karantinasında Fiziksel Aktivite Düzeyinin Yaşam Kalitesine Etkisi	2020
Rapor	UNESCO	Pandemi Yüzünden Eğitim Sınıfta Kaldı	2020
Rapor	UNESCO	Startling Digital Divides in Distance Learning Emerge	2020
Makale	Veletsianos, G., Johnson, N. And Seaman, J.	How do faculty and administrators imagine the future of higher education in Canada?	2020
İnternet sitesi	Wikipedia	https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_of_the_COVID-19_pandemic_on_education	2020
Anket	Wise, A. F. & Bergner, Y.	College in the Time of Corona: Spring 2020 Student Survey	2020
Makale	Wu vd.	Real-time tentative assessment of the epidemiological characteristics of novel coronavirus infections in Wuhan, China	2020
Makale	Xin vd.	Influence of temperature on the pathogenicity of Ostreid herpesvirus-1 in ark clam, <i>Scapharca broughtonii</i>	2020
Bildiri	Yıldız, V. A.	Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri	2020
Makale	Yılmaz, N. A	Yükseköğretim Kurumlarında COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Durumu Hakkında Öğrencilerin Tutumlarının Araştırılması	2020
Haber	YÖK	Covid-19 Yükseköğretim Yol Haritası	2020
Tez	Başgelen Akkaş, L.	Sürdürülebilir Kalkınma Konusunda Yapılan Eğitim Araştırmalarına Yönelik Doküman Analizi	2019
Yüksek Lisans Tezi	Fırat, İ.	Türkiye'de Matematik Okuryazarlık ile İlgili 2020 Yılına Kadar Yapılan Çalışmaların Doküman Analizi Yöntemiyle İncelenmesi.	2019
Makale	İzmirli, S., İzmirli, Ö. Ş. & Çankaya, S.	Yöneticilerin gözünden Türkiye'de çevrimiçi uzaktan lisansüstü eğitim	2019

Uluslararası Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Hayata Uyum Sorunlarının İncelenmesi: Çorum İli Örneği

Examining the Problems of International Students' Adaptation to Academic and Social Life: The Case of Çorum Province

Gökhan Boduroğlu^{1*} 

¹Hitit Üniversitesi, Sungurlu Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler Bölümü, Çorum Türkiye

Özet: Bu çalışma, Çorum ilinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal hayata uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiş ve 23 uluslararası öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, katılımcılardan elde edilen görüşme kayıtları, yazıya dökülerek içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, uluslararası öğrencilerin üniversite tercihlerinde maliyet uygunluğu, İngilizce dilinde eğitim olanakları ve erken kabul süreçlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar, ekonomik zorluklar ve bürokratik işlemler gibi sorunlar, öğrencilerin uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Katılımcılar, sosyal dışlanma ve ayrımcılık gibi deneyimlerin sosyal uyum sürecini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, aile desteği, arkadaş çevresi ve üniversite destek birimlerinden alınan rehberlik hizmetlerinin, bireylerin karşılaştıkları zorlukları aşmalarında önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Sonuçlar, uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını desteklemek için üniversitelerin dil eğitimi ve kültürel uyum programlarını güçlendirmesi, ekonomik destek mekanizmalarını artırması ve sosyal-kültürel etkinliklere öncelik vermesi gerektiği ortaya konulmaktadır. Ayrıca, bürokratik süreçlerin basitleştirilmesi ve kapsayıcı politikaların uygulanması, öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıracaktır. Araştırma, uluslararası öğrencilere yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesine rehberlik edecek önemli bulgular sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Uluslararası öğrenciler, Akademik uyum, Sosyal uyum

Abstract: This study aims to examine the problems encountered by international students studying in Çorum in the process of adaptation to academic and social life. The research was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research methods, and semi-structured interviews were conducted with 23 international students. In the research, the interview records obtained from the participants were transcribed and evaluated by content analysis method. The findings show that cost-effectiveness, English-language education opportunities and early admission processes are effective in international students' university preferences. However, problems such as language barriers, cultural differences, economic difficulties and bureaucratic procedures have negatively affected students' adaptation processes. Participants stated that experiences such as social exclusion and discrimination made the social adaptation process difficult. In addition, it was observed that family support, counselling services received from friends and university support units played an important role in helping individuals overcome the difficulties they encountered. The results suggest that universities should strengthen language training and cultural integration programmes, increase economic support mechanisms and prioritise social-cultural activities to support the academic and social integration of international students. Furthermore, simplifying bureaucratic processes and implementing inclusive policies will facilitate the integration process of students. The research provides important findings to guide the development of policies and practices for international students.

Keywords: Higher education, International students, Academic adaptation, Social adaptation

1. Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle bilgi, kültür, teknoloji ve insan kaynaklarının daha hızlı bir şekilde hareket ettiği, uluslararasılaşmanın arttığı yeni bir dünya düzeni oluşmuştur. Son otuz yılda, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en belirgin işaretleri, öğrenciler, akademis-

yenler ve programlar arasındaki hareketliliğin artması olmuştur. Bu süreçte, yükseköğrenimin uluslararası bir nitelik kazanması hem bireyler hem de toplumlar için önemli avantajlar sağlamaktadır. Uluslararasılaşma anlayışı, iş birliğinden rekabete doğru bir dönüşüm geçirirken, artık bir endüstri, gelir kaynağı ve küresel ya

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ gokhanboduroglu@hitit.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 24.12.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 22.01.2025
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 02.03.2025
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 09.03.2025



da bölgesel itibar kazanmak için önemli bir araç olarak şekillenmiştir (de Wit & Deca, 2020:3). Yüksek öğrenim alanındaki küresel eğilimler, yeni öğrencileri çekmek için yoğun bir mücadeleye giren yeni rakipler ortaya çıkarırken, eğitim kurumları rekabetçi avantajlarını korumaya çalışmaktadır (Cubillo vd., 2006:101). Bu kapsamda yükseköğretim kurumları sınır ötesi etkileşimler ve iş birlikleri yoluyla daha geniş bir uluslararası öğrenci perspektifine sahip olmak için çabalamaktadır (Jones & de Wit, 2012:36). UNESCO İstatistik Enstitüsü verilerine göre son yirmi yılda küresel olarak uluslararası hareketli öğrenci sayısı yaklaşık üç kat artmıştır (UNESCO, 2024). 2001 yılında 2,1 milyon uluslararası öğrenci sayısı 2023 yılında 6,8 milyona ulaşmış durumdadır. YÖK (2024) İstatistiklerine göre Türk üniversitelerinde okuyan uluslararası öğrenci sayısı ise 2001 yılında yaklaşık 17,6 bin iken 2023 yılında 244 bine yükselmiştir. Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısındaki bu artış, ABD ve Birleşik Krallık gibi ülkelerdeki artış oranlarını geride bırakmıştır. Yirmi yıllık süreç içerisinde ABD'de uluslararası öğrenci sayısı 1,7 kat, İngiltere'de ise 2,5 kat artarken, Türkiye'deki artış oranı tam olarak 10 kat olmuştur. Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler konusu Onuncu Kalkınma Planı ile ülkemizin öncelikleri arasına girmiştir. Bugün Türkiye'de 200 ülkeden gelen 336 binden fazla uluslararası öğrenci, 218 kamu ve özel yükseköğretim kurumunda eğitim görmektedir (YÖK, 2024). Kalkınma Planı Hedefleri kapsamında 2014 yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından hayata geçirilen program ve projelerle uluslararası öğrenci sayıları önemli derecede artmıştır. Bunun yanı sıra göçmen, mülteci ve sığınmacı sayısındaki artış üniversitelerdeki yabancı öğrenci sayısının artmasında da etkili olmuştur. Savaş nedeniyle Suriyeli mültecilerin uzun süreli Türkiye'ye yerleşmeleriyle hükümetin, Suriyeli öğrencilerin Türk yükseköğrenimine erişimlerini artırabilmek için yapılan hem akademik hem de mali reformlarla "yükseköğrenimin zorunlu uluslararasılaşması" söz konusu olmuştur (Ergin vd., 2019:9). YÖK İstatistiklerine göre; Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrencilerin %18'i Suriye, %12'si Azerbaycan, %8,8'si Türkmenistan, %8,5'i İran, %3,9'u Irak, %3,5'i Kazakistan, 3,2'si Mısır, %27'si Afganistan ve %2,6'sı Somali uyruklu gençlerden oluşmaktadır (YÖK, 2024). Yükseköğretim için Türkiye'yi tercih eden öğrencilerin uyrukları uluslararası öğrenci hareketliliğinde kültürel, tarihsel ve dilsel bağların etkili olduğunu göstermektedir (Koçak, 2020:175; Topal & Tauscher, 2020:317; YÖK, 2024). Bu bağlamda, bir ülkenin eğitim sisteminin yalnızca akademik başarılarla ya da ekonomik kriterlerle tercih edilmediği, aynı zamanda uluslararası öğrencilere sunduğu sosyal ve kültürel olanaklarla da değerlendirildiği söylenebilir (Özoğlu vd., 2015:227). Öğrencilerin tercihlerini

belirleyen bu faktörlerin iyi analiz edilmesi, uluslararası öğrenci hareketliliği stratejilerinin başarılı olması açısından önemli bir başlangıç noktasıdır. Çünkü bu stratejilerin başarıya ulaşması, üniversitelerin hem akademik hem de ekonomik hedeflerine ulaşmalarında kritik bir rol oynamaktadır. Bir diğer ifadeyle uluslararası öğrenci hareketliliğinin başarısı, üniversitelerin küresel olarak kabul görmüş yüksek akademik standartlarla nitelendirilmesi, küresel ölçekte tanınırlığını ve rekabet gücünü artırması dolayısıyla da mali sürdürülebilirliğini sağlaması açısından önem taşımaktadır (Amendola & Restaino, 2016:527).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin hem beşeri sermaye hem de ekonomik açıdan önemli fırsatlar sunduğu kabul edilmektedir (Özer, 2012:10). İlk olarak farklı ülkelerden gelen öğrencilerin hatta akademisyenlerin, eğitim ve araştırma süreçlerine zengin bir kültürel ve entelektüel çeşitlilik kattığı kabul edilmektedir. Bu çeşitlilik, öğretim yöntemlerinin ve araştırma perspektiflerinin gelişimine olanak tanırken, uluslararası iş birliklerinin geliştirilmesine ve inovasyon sürecine katkı sağlayabilmektedir (Murphy-Lejune, 2008:14; Siekierski vd., 2018). Ayrıca uluslararası öğrenciler, farklı kültürel perspektifleri beraberlerinde getirerek öğrenme ortamını daha zengin ve dinamik hale getirmektedir (Kahlanen vd., 2019: 4). Bu çeşitlilik hem akademik hem de sosyal açıdan daha kapsamlı bir deneyim sunarak yenilikçi fikirlerin ve iş birliklerinin doğmasına zemin hazırlarken, kültürlerarası sosyal iletişimlerini geliştirebilmektedir (Deardorff, 2006:242). Bu çerçevede birçok çalışma (Altınay vd., 2024; Sobkowiak, 2019, Gita, 2018; Snoubat, 2015:27) uluslararası deneyimin öğrencilerin kişisel gelişimi, özellikle de kültürlerarası anlayış ve yabancı dil yeterliliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca hareketlilik programlarının, öğrencilerin uluslararası düzeyde yetkin olmalarına ve iş gereksinimlerine iyi hazırlanmalarına katkı sağladığı dolayısıyla öğrencilerin mezuniyetten sonra ilk işlerini bulmalarına ve kariyer planlarına faydalı olduğu da kabul edilmektedir (Amendola & Restaino, 2016:27). Uluslararası eğitimden faydalanan öğrencilerin çoğunluğu, kişisel yetkinliklerini artırarak başarılı bir kariyer inşa etme şansını yakalayabilmektedir (Singh & Jack, 2018:609). Bu çerçevede uluslararası öğrenci hareketliliğinin, geleneksel eğitim amaçlarının ötesinde geçerek öğrencilerin yaşam olanaklarını dönüştürmeye yönelik farklı isteklerini yansıttığı da kabul edilmektedir (Tran, 2015:2). İkinci olarak uluslararası öğrenciler hem yükseköğretim kurumları hem de ev sahipliği yapan ülkelere sağladıkları finansal faydalar açısından son derece önemli kabul edilmektedir. Uluslararası öğrenciler, özellikle gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerin ana gelir kaynaklarından biri haline gelmişlerdir. Uluslararası

öğrenciler için yükseköğretim ücretleri genellikle o ülkenin vatandaşı olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir ve bu durum hem üniversitelerin hem de ülke ekonomisini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir (Baklashova & Kazakov, 2016:1823). Örneğin, NAFSA (Uluslararası Eğitimciler Derneği) verilerine göre 2022-2023 akademik yılında ABD’deki kolej ve üniversitelerde öğrenim gören bir milyondan fazla öğrenci, ABD ekonomisine 40 milyar dolardan fazla katkı sağlamıştır (NAFSA, 2024). Bununla birlikte eğitim hedeflerini farklı bir ülkede sürdürmek için ülkelerini terk eden uluslararası öğrenciler, yeni bir kültüre uyum sağlamada ve öğrenmede zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Uluslararası öğrenciler, toplumsal norm ve kurallara uyum sağlamak ve toplumun beklentilerine karşılık vermek açısından önemli bir süreçten geçmektedir (Snoubar, 2015:27). Bu süreçte yaşanan uyum güçlüğü uluslararası öğrencilerin akademik başarıları ve refah düzeylerinde üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Oduwaye vd., 2023). Uluslararası öğrenci hareketliliği sayısındaki hızlı artışla birlikte öğrencilerin ev sahibi ülkelerde yaşadıkları sorunlar da araştırmacıların ilgi noktası olmaya başlamıştır. Araştırmalar, uluslararası öğrencilerin yeni çevrelerinde yalnız olduklarını; çünkü tanıdık arkadaşları ve sosyal ağları olmadığını, farklı kültüre maruz kaldıklarını ve dilin dilsel ve kültürel nüansları tarafından zorlandıklarını göstermektedir (Banjong, 2015: 137; Gautam vd., 2016:503; Sawir, 2005:578; Snoubar, 2015:26). Bununla birlikte çalışmalar ister akademik ister sosyal uyumla ilgili olsun, uluslararası öğrencilerin yerli öğrencilerle uyum sağlamada zorluk çektiklerini, uluslararası öğrencilerin sosyal ya da akademik uyum sorunlarının genellikle dil temelli eğilimde olduklarını göstermektedir (Al Jumaily, 2019:39-40; Andrade, 2006; Gebhard, 2012:185; Shih & Brown, 2000). Ayrıca yaşam maliyetlerinin yüksekliği nedeniyle yaşanan ekonomik zorluklar uluslararası öğrencilerin günlük yaşamlarını, akademik başarılarını, sosyal uyumlarını ve psikolojik durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Snoubar, 2015:30-31). Bu nedenle uluslararası öğrenciler yüksek yaşam maliyetleri nedeniyle eğitim planlarını ertelemekte veya daha ekonomik yaşam sürdürebilecekleri bütçe dostu alternatif ülkeleri tercih etmektedir (Molavi, 2023). Bu kapsamda uluslararası eğitimdeki hareketliliğin, sosyal eşitsizliği üretmenin yeni bir aracı olarak tanımlandığı da görülmektedir (Tran, 2015:3). Genel olarak uluslararası öğrencilerin hareketliliği üzerine yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin dil, akademik, sosyal, kültürel ve ekonomik birçok zorlukla karşılaştığını ortaya koymaktadır (Bulut vd., 2020; Ennin & Manariyo, 2023; Geçkil vd., 2017; Radmard, 2017; Topal & Tauscher, 2020; Türel, 2021; Yardımcıoğlu vd., 2017).

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Çorum ilinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal hayata uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın temel sorusu “*Çorum ilinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin, akademik ve sosyal hayata uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir.

2.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenolojik) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olgu veya kavram hakkındaki yaşanmış deneyimlerini anlamaya ve bu deneyimlerin ortak anlamlarını ortaya koymaya odaklanır (Creswell, 2014:281-302; Yıldırım & Şimşek, 2013:45). Bu sayede, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinde karşılaştığı sorunlara ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirilebilmiş, bu deneyimlerden hareketle çözüm önerileri sunulabilmiştir.

2.3. Veri Toplama ve Çalışma Grubu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda literatür taraması yapılmış ve sosyoloji ve psikoloji alanlarından uzman görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlarla başa çıkma yöntemleri ve sosyal destek ihtiyaçlarına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun oluşturulması ve uygulanması için gerekli etik izinler Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu’ndan (05.06.2024 tarih ve 2024-13 karar numaralı) alınmıştır. Araştırma grubunun belirlenmesinde, Çorum ilinde öğrenim gören uluslararası öğrenciler temel ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma kapsamında Çorum ilinde üniversite eğitimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin özellikle Afrika, Asya ve Ortadoğu ülkelerinden yer alması araştırma için sınırlılık oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcıların farklı fakülte ve bölümlerde eğitim görmesi nedeniyle dağınık bir yapıya sahip olması ve mevcut katılımcılar aracılığıyla araştırma sorularına en iyi şekilde yanıt verebilecek uygun ve erişilebilir bir katılımcı grubu oluşturmak amacıyla kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak toplamda 23 uluslararası öğrenci ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış ve kişisel bilgilerinin gizliliği korunmuştur. ►**Tablo 1**’de katılımcılara ilişkin katılımcı kodu, yaş, cinsiyet, uyruk

ve Türkiye’de bulunma süresi gibi bilgiler tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Türkiye’de Bulunma Süresi
Katılımcı 1	Kadın	33	Suriye	8 Yıl
Katılımcı 2	Erkek	27	Gambiya	3 Yıl
Katılımcı 3	Erkek	29	Gambiya	4 yıl
Katılımcı 4	Erkek	26	Gambiya	5 yıl
Katılımcı 5	Erkek	27	Moritanya	4 yıl
Katılımcı 6	Kadın	24	Gambiya	3 yıl
Katılımcı 7	Erkek	27	Azerbaycan	3 Yıl
Katılımcı 8	Kadın	24	Etiyopya	4 yıl
Katılımcı 9	Erkek	21	Gambiya	2 yıl
Katılımcı 10	Erkek	21	Gambiya	4 Yıl
Katılımcı 11	Kadın	22	Pakistan	3 Yıl
Katılımcı 12	Erkek	25	Cibuti	6 Yıl
Katılımcı 13	Erkek	25	Gambiya	3 yıl
Katılımcı 14	Erkek	21	Sudan	3 yıl
Katılımcı 15	Kadın	24	Irak	9 yıl
Katılımcı 16	Kadın	20	Endonezya	2 yıl
Katılımcı 17	Erkek	20	Nijerya	2 yıl
Katılımcı 18	Erkek	22	Kenya	2 yıl
Katılımcı 19	Erkek	19	Nijerya	2 yıl
Katılımcı 20	Kadın	23	Somali	3 yıl
Katılımcı 21	Erkek	26	Orta Afrika Cumhuriyeti	4 yıl
Katılımcı 22	Erkek	22	Afganistan	2 yıl
Katılımcı 23	Erkek	21	Yemen	2 yıl

► **Tablo 1**, araştırmaya katılan 23 uluslararası öğrencinin demografik özelliklerini içermektedir. Katılımcılar cinsiyet, yaş, uyruk ve Türkiye’de bulunma süreleri bakımından çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların yaş aralığı 19 ile 33 arasında değişmekte olup, katılımcıların 7’si kadın 16’sı erkektir. Katılımcılar Afrika, Asya ve Ortadoğu ülke uyruklarından oluşmakta olup, Türkiye’de bulunma süreleri 2 yıl ile 9 yıl arasında değişmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Katılımcılar ile gerçekleşen görüşmelerden elde edilen toplam 18 saatlik görüşme kayıtları yazıya dökülerek içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, nitel verileri sistematik bir şekilde inceleyerek temalar ve örüntüler oluşturmayı, veriler arasındaki ilişkileri açıklamayı ve elde edilen bilgileri okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2023: 259). Bu nedenle uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunlarının daha iyi anlaşılması

için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

- İlk aşama olan kodların kategorize edilmesi ve temaların oluşturulması sürecinde, katılımcılardan elde edilen görüşme kayıtları yazıya dökülmüş ve tekrar tekrar detaylı okumalar yapılarak anlamlı veri kategorileri belirlenmiştir. Açık kodlama yöntemi kullanılarak katılımcı ifadelerinden doğrudan alınan kodlar oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen kodlar, benzerlik ve ilişkililik ilkesiyle birleştirilerek temaları oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen veriler “Türkiye’de ve Çorum ilinde eğitim almaya karar verme süreci” “üniversite yaşamına dair beklentiler”, “akademik ve sosyal uyum sürecinde karşılaşılan sorunlar”, “akademik ve sosyal uyum sorunlarıyla başetme stratejileri” ve “uluslararası öğrencilere yönelik öneriler” olmak üzere beş ana tema altında ele alınmıştır. Bu temalar, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerinde yaşadığı deneyimlerin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Örneğin, ikamet işlemlerinin uzun sürmesi ve bürokratik engellerin yaşanması “Akademik ve Sosyal Uyum Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” teması altında toplanırken, öğrencileri ve farklı kültürleri bir araya getiren çeşitli organizasyonlar düzenlenmesi önerisi “Uluslararası Öğrencilere Yönelik Öneriler” teması altında ele alınmıştır.
- İkinci aşamada, güvenilirliğin sağlanması için çalışmalar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlama belgeleri arasında tutarlılık Maxqda programı kullanılarak incelenmiştir. Kodlayıcılar arası uzlaşma analizi incelendiğinde kod varlığında ilişkili olan kodlama oranı %80 olarak hesaplanmıştır.
- Üçüncü aşamada, araştırma kapsamında elde edilen veriler, belirlenen temalar doğrultusunda dikkatlice kodlanmış ve analiz edilmiştir. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, her tema detaylı bir şekilde yorumlanmıştır. Bu analiz süreci, elde edilen bulguların sistematik bir çerçevede değerlendirilmesine ve araştırmanın amacına uygun olarak anlamlandırılmasına olanak sağlamıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular “Türkiye’de ve Çorum ilinde eğitim almaya karar verme süreci” “üniversite yaşamına dair beklentiler”, “akademik

ve sosyal uyum sürecinde karşılaşılan sorunlar”, “akademik ve sosyal uyum sorunlarıyla başetme stratejileri” ve “uluslararası öğrencilere yönelik öneriler” olmak üzere beş ana tema altında ele alınmıştır (►Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Bulgularının Tematik Yapısı

3.1. Türkiye’de ve Çorum’da Eğitim Görmek İçin Karar Süreci

Türkiye’de eğitim sürecine ilişkin karar verme sürecinde uluslararası öğrencilerin üzerinde çevrelerindeki kişilerin tavsiyelerinin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Özellikle, daha önce Türkiye’de eğitim almış arkadaşlar veya aile üyelerinden alınan olumlu geri bildirimler, uluslararası öğrencilerin belirsizliklerini azaltarak Türkiye’de üniversite eğitimi alma kararlarını pekiştirmiştir. Bu tavsiyeler, uluslararası öğrencilerin eğitim alacakları şehri ve üniversiteyi seçmelerinde önemli bir etken olmuştur. Bu duruma ilişkin katılımcıların yaşadıkları ve aktardıkları deneyimler şu ifadelerle dile getirilmiştir:

“Burada üniversite eğitimi almaya karar verme sürecimde arkadaşlarımın tavsiyeleri önemli bir rol oynadı. Daha önce Türkiye’de eğitim almış bir arkadaşlarımın bu süreçte dair olumlu deneyimlerini dinleme fırsatım oldu. Arkadaşımdın, tavsiyesi benim için oldukça önemliydi, çünkü farklı bir ülkede eğitim almanın getirdiği belirsizlikleri azaltmama yardımcı oldu” (Katılımcı 2).

“Türkiye’de üniversiteyi okuma fikrim oluş-

tuktan sonra burada üniversite eğitimi alan bir arkadaşım önerdi, sonrasını bir danışmanlık şirketi ile yürüttük” (Katılımcı 6).

“Kardeşim Çorum’da eğitim gördüğü için ondan çok fazla bilgi aldım. Kardeşim, Çorum’un genel olarak güzel bir yer olduğunu belirtti ve şehirdeki üniversitenin ve insanların oldukça iyi olduğunu anlattığı için gelmeye karar verdim” (Katılımcı 17).

“Bu üniversiteyi bana tavsiye eden bir arkadaşım vardı. Onun bana anlattıklarından sonra burada okumaya karar verdim” (Katılımcı 18).

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de, özellikle Çorum’da eğitim almayı tercih etmelerinde maliyet faktörlerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Uygun öğrenim ücretleri ve şehirdeki yaşam maliyetlerinin bütçelerine uygun olması, uluslararası öğrencilerin üniversite seçiminde önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Eğitim ücretlerinin karşılanabilir olması, öğrenciler için bu süreçte önemli bir kriter olmuş, hatta bazıları için karar sürecini hızlandırmıştır. Bunun yanı sıra, İngilizce dilinde sunulan dersler gibi diğer akademik faktörler de tercihlerde rol oynamıştır. Bu duruma ilişkin katılımcıların yaşadıkları ve aktardıkları deneyimler şu ifadelerle dile getirilmiştir:

“Şehirde eğitim ücretinin karşılanabilir olması ve şehrin bütçeme uygunluğu nedeniyle tercih ettim; bu tercihim yaparken maliyetler benim için önemli bir kriterdi “ (Katılımcı 11).

“Uygun öğrenim ücretlerinin yanı sıra, okumak istediğim derslerin İngilizce olarak sunulması gibi faktörler, Türkiye’de özellikle Çorum’da eğitim almayı tercih etmemde önemli bir rol oynadı” (Katılımcı 3).

“2020 yılında öğrenim ücretlerinin uygun olması, Hitit Üniversitesi’ne başvuruda bulundum. Masrafların, kayıt ücretlerinin karşılanabilir olması karar sürecimi hızlandırdı ve eğitim fırsatlarını değerlendirmeme olanak tanıdı” (Katılımcı 4).

“Karşılanabilir üniversite ücreti ve uygun yaşam maliyetleri bu üniversiteyi tercih etmemde önemli bir rol oynadı” (Katılımcı 21).

Uluslararası öğrencilerin üniversite tercih sürecinde, başvurularını yaptıkları okullardan aldıkları kabul sonuçlarının büyük bir rol oynadığı görülmektedir. Uluslararası öğrenciler, farklı üniversitelere başvuruda bulunsalar da,

ilk kabul aldıkları veya başvurularına erken dönüş yapan üniversiteleri tercih etme eğilimindedir. Bu durum, üniversite seçiminde hızlı ve olumlu geri dönüşlerin, karar verme sürecinde belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir. Kabul alma sürecindeki bu hız ve kesinlik, katılımcıların nihai tercihlerini yapmalarında önemli bir rol oynamıştır. Bu duruma ilişkin katılımcıların yaşadıkları ve aktardıkları deneyimler şu ifadelerle dile getirilmiştir:

“Aklımda birkaç farklı üniversite de vardı gerekli başvurularda bulundum ve bu süreçte burası kabul etti. Bu nedenle kabul edildiğim bu üniversiteyi seçtim ve burada eğitim almaya karar verdim” (Katılımcı 12).

“Türkiye’de başvuruyu açan ilk üniversitelerden birisinin olması, beni kabul etmesi kararımı büyük ölçüde etkiledi ve bu nedenle burayı tercih ettim” (Katılımcı 19).

Uluslararası öğrencilerin üniversite tercihlerinde, eğitim dilinin önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle İngilizce dilinde eğitim almak, katılımcılar için güçlü bir motivasyon kaynağı olmuştur. Eğitim dilinin İngilizce olması, katılımcıların üniversite seçimlerinde belirleyici bir rol oynamış ve bu ihtiyacı karşılayabilen üniversiteler tercih edilmiştir. Bu, dil tercihinin katılımcıların akademik ve kariyer hedefleri açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların yaşadıkları ve aktardıkları deneyimler şu ifadelerle dile getirilmiştir:

“Bu üniversiteye, özellikle İngilizce dilinde eğitim almak amacıyla geldim. Eğitim dilinin İngilizce olması, benim için önemli bir faktördü ve bu üniversite bu ihtiyacı karşılamak için ideal bir seçim oldu” (Katılımcı 1).

“Bölümün eğitim dilinin İngilizce olması seçimlerimde temel etkenlerden birisi oldu, çünkü gelecekteki kariyer hedeflerime katkı sağlayacağını düşünüyorum” (Katılımcı 13).

3.2. Üniversite Hayatına İlişkin Beklentiler

Uluslararası öğrencilerin üniversite yaşamına ilişkin beklentileri, hem eğitim dili hem de eğitim ortamının dinamikliği üzerine yoğunlaşmaktadır. Uluslararası öğrenciler, Türkiye’deki üniversitelerde çeşitli dillerde (özellikle İngilizce) kaliteli eğitim sunulacağı beklentisi içerisinde. Bu durum, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de farklı dillerde eğitim veren üniversitelerin iyi olduğu algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, bazı öğrenciler, İngilizce dilinde sunulan uluslararası ilişkiler gibi prog-

ramların yaygın olduğunu ve kolaylıkla bulunabileceğini düşünmüşlerdir. Eğitim ortamı açısından ise, katılımcılar Avrupa’daki eğitim sistemine benzer şekilde, etkinlikler, sunumlar ve geniş katılımlı dinamik bir eğitim ortamı beklemektedir. Genel olarak, uluslararası öğrenciler, Türkiye’deki üniversitelerde yüksek kaliteli, çok dilli ve etkileşimli bir eğitim deneyimi yaşayacakları beklentisi içindedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Türkiye’de farklı dillerde eğitim veren üniversiteler var (fransızca, ingilizce vs.) Bu üniversitelerin çok iyi olduğunu düşündüm ve bu beklenti içerisindeydim” (Katılımcı 12).

“Beklentim, ingilizce uluslararası ilişkiler sunan birçok devlet üniversitesi bulacağım yönündeydi” (Katılımcı 13).

“Türkiye’de, Avrupa’daki eğitim sistemine benzer şekilde etkinlikler, sunumlar ve çeşitli katılımcıların bulunduğu dinamik bir eğitim ortamı bekliyordum” (Katılımcı 5).

Uluslararası öğrencilerin, üniversite yaşamına ilişkin beklentileri, hem akademik hem de sosyal deneyimlere odaklanmaktadır. Genel olarak, Uluslararası öğrenciler kaliteli bir eğitim almak, yeni insanlarla ve kültürlerle tanışmak, ve derslerin İngilizce sunulmasının yeterli olmasını beklemektedir. Bunların yanı sıra, eğitim sürecinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli eğitim olanaklarına sahip olmayı, rekabetçi ve fırsatlarla dolu bir öğrenim ortamı bulmayı ummaktadır. Uluslararası öğrenciler üniversiteden yüksek standartlarda bir öğretim sunulmasını ve akademik başarı elde etmeyi beklemektedir. Bu beklentiler, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine yönelik güçlü arzularını yansıtmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Beklentim bol deneyimle iyi bir eğitim almak, yeni insanlarla, yeni kültürle, yeni çevreyle tanışmak ve üniversitenin İngilizce aracılığıyla sunması gereken derslerin yeterli olmasına ilişkindi” (Katılımcı 2).

“Benim beklentim, öğrencinin öğrenim süreci boyunca eğitim hayatını iyileştirmeye ve geliştirmeye yardımcı olacak çeşitli eğitim olanaklarına sahip olmaktı” (Katılımcı 3).

“Öğrencilerin ve eğitim sisteminin daha açık ve çeşitli fırsatlar sunmasını sağlamak amacıyla oldukça rekabetçi bir zemin bekliyordum” (Katılımcı 6).

“Beklentilerim, kaliteli eğitime erişim sağlamaktı. Eğitim sürecinde yüksek standartlarda bir öğretim sunulmasını ve akademik olarak başarılı bir eğitim deneyimi elde etmeyi umuyordum” (Katılımcı 9).

Uluslararası öğrencilerin, üniversite yaşamına dair beklentilerinde ekonomik faktörlerin ön planda olduğu görülmektedir. Öğrenciler, eğitim ücretlerinin ve genel yaşam masraflarının bütçelerine uygun olmasını en büyük beklentileri olarak ifade etmektedir. Ekonomik açıdan sürdürülebilir bir yaşam sürme beklentisi içerisinde olan uluslararası öğrenciler, yaşam maliyetlerinin makul seviyelerde olmasını beklemişlerdir. Ancak bazı öğrenciler, enflasyon gibi ekonomik zorlukların bu beklentilerini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Genel olarak, ekonomik koşulların uluslararası öğrenciler için üniversite yaşamında belirleyici bir rol oynadığı ve bu konuda güçlü beklentilere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Hem eğitim ücretlerinin bütçeme uygun olması hem de genel yaşam masraflarının makul seviyelerde olması en büyük beklentimdi” (Katılımcı 21).

“Hayatın iyi olacağını bekliyordum ama enflasyon öğrencilerin işini zorlaştırdı” (Katılımcı 18).

“Ekonomik açıdan uygun bir yaşam sürme imkânı, yaşam maliyetlerinin bütçeme uygun olmasını umuyordum” (Katılımcı 14).

Uluslararası öğrencilerin üniversite yaşamına dair beklentileri, sadece akademik başarıyla sınırlı kalmayıp, sosyal ve kültürel deneyimlere de güçlü bir vurgu yapmaktadır. Canlı ve etkinliklerle dolu bir üniversite ortamı, güzel bir kampüs, yeni arkadaşlar edinme ve sosyal çevrelerini genişletme gibi beklentiler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, Uluslararası öğrenciler, üniversite hayatının sunduğu fırsatlarla yeni diller, kültürler ve yaşam tarzları öğrenmeyi ummuşlardır. Bu beklentiler, üniversite deneyimini zenginleştirmeyi ve sadece derslerle değil, sosyal etkileşimlerle de dolu bir eğitim süreci geçirmeyi hedeflediklerini göstermektedir. Genel olarak, uluslararası öğrenciler, üniversite hayatından hem akademik hem de sosyal anlamda tatmin edici ve çeşitli deneyimler elde etmeyi beklemiştir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Pek çok aktivitenin olduğu sosyal ve kültürel etkinliklerle dolu canlı bir üniversite ortamı bekliyordum” (Katılımcı 19).

“Benzersiz arkadaşlar edinerek üniversite hayatının tadını çıkarmak, benim için önemli bir beklentiydi. Sosyal çevremi genişletmek ve üniversite deneyimini zenginleştirmek amacıyla, çeşitli insanlarla tanışmayı ve bu süreçten keyif almayı umuyordum” (Katılımcı 16).

“Beklentilerim çok fazla değildi ama yeni bir dil, kültür ve yemek öğrenmeyi, ayrıca üniversitede yeni arkadaşlar edinmeyi bekliyordum” (Katılımcı 4).

Araştırma bulguları, uluslararası öğrencilerin üniversiteye dair beklentilerinin genel olarak düşük olduğunu ve belirli bir amaç veya hedef yerine mevcut durumu değerlendirmek için başvurduklarını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrenciler, üniversite eğitiminin büyük zorluklar içermeyeceğini ve sürecin kolay olacağına dair bir algıya sahipken, üniversiteye başlamadan önce belirgin bir hedef ya da beklenti geliştirmemiştir. Bu durum, üniversiteye geçiş sürecinde gençlerin daha çok mevcut imkanları keşfetme eğiliminde olduğunu ve belirgin hedeflerden ziyade genel bir deneyim beklentisi taşıdığını göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Aslında üniversiteye dair özel bir beklentim yoktu; daha çok mevcut durumu ve imkanları görmek amacıyla başvuruda bulundum” (Katılımcı 15).

“Genel olarak eğitim sürecinin kolay olacağını ve çok büyük bir zorluk yaşamayacağımı bekliyordum. Ayrıca, üniversiteye dair özel bir beklentim yoktu” (Katılımcı 19).

3.3. Akademik ve Sosyal Uyum Sorunları

Araştırma bulguları, akademik ve sosyal uyum sürecinde karşılaşılan sorunların genellikle bürokratik işlemlerle ilgili olduğunu göstermektedir. Uluslararası öğrenciler, ikametgah, denklik ve diğer yasal belgelerle ilgili işlemleri karmaşık ve zaman alıcı olarak tanımlamaktadır. Bu süreçlerin yorucu ve zahmetli olduğu, katılımcıların uyum sürecinde karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri olarak öne çıkmaktadır. Özellikle ikamet izni alma süreci, uluslararası öğrencilerin yaşadığı önemli bir sıkıntı olarak vurgulanmaktadır. Bu durum, bürokratik engellerin akademik ve sosyal uyuma olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“İkametgah, denklik ve diğer yasal belgelerle ilgili işlemler oldukça yorucu ve kar-

maşıktı. Bu süreçler, zaman alıcı ve zahmetliydi” (Katılımcı 11).

“Benim için sorun, özellikle ikamet izni almakla ilgili yaşadığım zorluklardı. Bu süreç, hem karmaşık hem de zaman alıcı olduğundan, büyük bir sıkıntı oluşturdu” (Katılımcı 16).

Uluslararası öğrencilerden elde edilen araştırma bulguları, dil engellerinin ve kültürel farklılıkların, öğrencilerin sosyal ve akademik uyum süreçlerinde karşılaştıkları önemli zorluklardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan uluslararası öğrenciler, hem İngilizce hem de Türkçe dilinde yaşadıkları yetersizliklerin, iletişimde ve sosyalleşmede ciddi engeller yarattığını belirtmektedir. Dil engelleri, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerle etkileşim kurmayı zorlaştırırken, bu durum sosyal hayatın ve arkadaşlıkların gelişmesini de olumsuz etkilemektedir. Özellikle Türkçe dilinin zorluğu öğrencilerin günlük yaşamlarında ve akademik ortamlarda kendilerini ifade etmelerini zorlaştırmış, bu da onların uyum süreçlerini daha da güçleştirmiştir. Genel olarak, dil eğitim bariyerlerinin aşılması, öğrencilerin daha iyi bir eğitim ve sosyal deneyim yaşamaları için kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“İlk engel, dil sorunu oldu, dil yönünden sıkıntılar yaşadım. Birçok öğrenci İngilizce konusunda yetersiz, bu nedenle iletişimde zorluklar yaşıyor. Aynı şekilde, ben de Türkçe konusunda yetersizim, bu da benim için ek bir zorluk oluşturuyor” (Katılımcı 1).

“Dil engelleri ve farklı kültürel arka planlar, bu ulusların öğrencileriyle sosyalleşmeyi zorlaştırıyor; bu durum, etkileşimlerde ve arkadaşlık kurmada çeşitli zorluklara yol açıyor” (Katılımcı 2).

“Dil engeli nedeniyle Türk insanlarıyla sosyal hayat hakkında konuşamadık. Türkler ve yabancılar arasında çok fazla etkileşim yok sadece selamlaşmalar var” (Katılımcı 18).

“Dil zorluğu yaşadım; özellikle Türkçe dilinin zor olması günlük yaşamda ve akademik ortamlarda iletişim kurmamı zorlaştırdı” (Katılımcı 20).

Araştırma kapsamında görüşmelerden elde edilen bulgular, uluslararası öğrencilerin maddi sıkıntılarla başa

çıkma sürecinde karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır. Uluslararası öğrenciler, üniversiteye başladıklarında dönemlik ücretlerin artmasıyla birlikte ciddi mali zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Artan fiyatlar ve masraflar, öğrencilerin günlük harcamalarını yönetmelerini zorlaştırırken, özellikle İngilizce eğitim veren bölümlerin ücretleri, doğru programı seçme ve bütçelerini planlama konusunda ek zorluklar yaratmıştır. Bu durum, uluslararası öğrencilerin maddi kaygılarının eğitim hayatlarına olumsuz etkilerde bulunduğunu ve ekonomik faktörlerin akademik başarı üzerinde baskı oluşturduğunu göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ben üniversiteye geldiğimde dönemlik ücret sonraki yıllarda baya yükseldi. Bu artış nedeniyle maddi sıkıntı yaşadım” (Katılımcı 22).

“Sürekli artan fiyatlar ve masraflar, maddi açıdan biraz zorlanmama sebep oldu. Bu durum, günlük harcamalarımı ve bütçemi düzenlemeyi daha da zorlaştırdı” (Katılımcı, 4).

“İngilizce eğitim veren bölüme ait ücretler konusunda çeşitli problemler yaşadım. Bu konular, hem doğru programı seçme hem de bütçemi planlama açısından zorluklar yarattı” (Katılımcı 13)

Uluslararası öğrencilerden elde edilen bulgular, ülkeler arasındaki eğitim not sistemlerindeki farklılıkların, öğrencilerin akademik uyum sürecinde önemli bir zorluk oluşturduğunu göstermektedir. Uluslararası öğrenciler, kendi ülkesindeki not sisteminin Türkiye’deki sistemden farklı olması nedeniyle uyum sürecinde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu durum, uluslararası öğrencilerin farklı eğitim sistemlerine adapte olma sürecinde karşılaştıkları zorlukları vurgulamakta ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkiler yaratabilecek bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Eğitim sistemlerindeki bu uyumsuzluklar, öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirmede ve bu performansı yerel sisteme entegre etmede güçlükler yaşamalarına yol açmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ülkeler arasındaki eğitim not sistemlerinin farklılığı, karşılaştığım sorunlardan biriydi. Özellikle, kendi ülkemizin not sisteminin Türkiye’deki sistemden farklı olması, bu uyum sürecinde zorluk yaşamama neden oldu” (Katılımcı 3).

“Eğitim sistemindeki farklılıklar akademik olarak uyum sürecimi zorlaştırdı” (Katılımcı 12).

Uluslararası öğrenciler, eğitim aldıkları fiziksel ortamın yetersizliklerine rağmen bazı hizmetlerden memnun olduklarını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrenciler eski bir binada eğitim almasına rağmen, internet erişimi ve kütüphane imkanlarını genel olarak olumlu değerlendirmiş ve 10 üzerinden 7 olarak puanlamıştır. Bu durum, öğrencilerin altyapı eksikliklerine rağmen bazı temel hizmetlerden faydalanabildiklerini ve bu hizmetlerin, genel eğitim deneyimlerine olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. Yine de, eğitim ortamının iyileştirilmesiyle bu hizmetlerden daha yüksek düzeyde memnuniyet sağlanabileceği de ima edilmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Çok fazla hizmetin bulunmadığı eski bir binada eğitim alıyoruz; buna rağmen, genel olarak internet erişimi ve kütüphane imkanları hakkında değerlendirme yapacak olursak, bunları 10 üzerinden 7 olarak puanlayabilirim”(Katılımcı 5).

“Fakülte binamız şehrin merkezinde biraz uzak eski bir bina ama genel eğitim hizmetlerinden memnunuz” (Katılımcı 15).

Araştırma bulguları, uluslararası öğrencilerin, özellikle farklı etnik kökenlere sahip olanların, ev sahibi ülke toplumuna uyum sağlamada önemli zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrenciler, yerel halk ve diğer öğrenciler tarafından dışlandıklarını, önyargılı tutum ve ırkçı yorumlarla sıkça karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, sosyal etkileşimlerde zorluklar yaşanmasına ve öğrencilerin kendilerini izole edilmiş hissetmelerine yol açmaktadır. Özellikle siyahi öğrenciler, renk farkı nedeniyle önyargı ve ayrımcılıkla karşılaştıklarını ve bu durumun sosyal uyum süreçlerini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, ekonomik fırsatların sınırlı olması ve konut bulma zorlukları gibi faktörler de öğrencilerin günlük yaşamlarını zorlaştırmaktadır. Genel olarak, bu bulgular, uluslararası öğrencilerin ev sahibi toplumda kendilerini güvende ve kabul edilmiş hissetmelerini sağlamak için daha kapsayıcı ve anlayışlı bir çevreye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Sıklıkla dışlandığımı hissediyorum, halk ve diğer öğrenciler uluslararası öğrencilere karşı pek açık fikirli değil. İnsanlar, özellikle siyah Afrikalılar konusunda genellikle aynı önyargılı zihniyete sahip olma

eğilimindeler. Bu durum, üniversite hayatını ve sosyal uyum sürecimizi zorlaştırıyor” (Katılımcı 6).

“Şehirdeki insanlar yabancılara alışkın değil; bu nedenle sıkça olumsuz yorumlarla karşılaşıyoruz. Bu durum, sosyal etkileşimlerde zorluklar yaşamamıza ve yabancı öğrenciler olarak dışlanmış hissetmemize neden oluyor” (Katılımcı 12).

“Halkın önyargıları ile karşılaştık. Örneğin, ev sahiplerinden yüzde 100 kira artışı talepleriyle karşılaştım. Ayrıca, kalacak ev ararken bazıları, evlerini yabancılara veya öğrencilere vermediklerini belirtiyorlardı” (Katılımcı 2).

“Toplum içerisinde rahatsız hissetmemin nedeni, renk farkı nedeniyle, özellikle siyahi olmam sebebiyle karşılaştığım ırkçılık ve önyargının sosyal etkileşimlerde ve günlük yaşamda kendimi sık sık huzursuz ve dışlanmış hissetmeye yol açmasıdır” (Katılımcı 13).

Araştırma bulguları, uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye uyum süreçlerinde kültürel farklılıkların büyük bir engel teşkil ettiğini göstermektedir. Uluslararası öğrenciler, Türkiye’deki sosyal ve kültürel normlara adapte olmakta zorlandıklarını ve bu durumun hem sosyal hem de akademik hayatlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Kültürel ve dilsel bariyerler, günlük yaşamda ve sosyal etkileşimlerde zorluklara neden olmakta, öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini yavaşlatmaktadır. Öğrenciler, memleketleri ile Türkiye arasındaki belirgin kültürel farklılıkların, entegrasyon sürecini karmaşık hale getirdiğini ve bu farkların, yerleşme ve adaptasyon süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Türk kültürüne adapte olmakta sorun yaşadım; kültürel ve dilsel farklılıklar, günlük yaşamda ve sosyal etkileşimlerde uyum sağlamamı zorlaştırdı” (Katılımcı 21).

“Kültürel farklılıklar, hem sosyal hayatımı hem de akademik hayatımı etkiliyor. Bu farklılıklar, günlük etkileşimlerden akademik performansa kadar birçok alanda zorluklara neden oluyor” (Katılımcı 13).

“Yaşadığım ülkenin sosyal ortamının Türkiye’den farklı olması nedeniyle çeşitli kültürel sorunlarla karşılaştım. Bu farklı-

lıklar, sosyal uyum sağlama ve günlük etkileşimlerde zorluklar yaşanmama neden oldu” (Katılımcı 19).

“Kültürel farklılıklar ister istemez entegrasyon sürecimi olumsuz etkiledi çünkü Türkiye ile memleketim arasında çok fazla kültürel fark var. Bu farklar, uyum sağlamayı ve yerleşme sürecini zorlaştırdı” (Katılımcı 9).

3.4. Akademik ve Sosyal Uyum Sorunlarıyla Başetme Stratejileri

Uluslararası öğrenciler akademik ve sosyal sorunlarla başa çıkarken aile desteğinin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Öğrenciler eğitimleri sırasında ailelerinden aldıkları rehberlik ve moral desteğin, karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Özellikle ebeveynlerin sağladığı sürekli destek ve moral, öğrencilerin zorlu durumlarla başa çıkamalarında kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Aile desteği, öğrencilerin duygusal olarak güçlenmesine ve akademik veya sosyal sıkıntılarla mücadele ederken daha dirençli olmalarına katkı sağlamaktadır. Bulgular, uluslararası öğrencilerin yurt dışındaki uyum süreçlerinde aile desteğinin önemini ve değerini ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

Ankara’daki ailemden önemli ölçüde destek aldım. Onların rehberliği ve moral desteği, karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmemde büyük bir rol oynadı” (Katılımcı 14).

“Destekçim babamdı. Babam, karşılaştığım zorluklar sırasında bana sürekli destek sağladı ve her adımda yanımda olarak moral verdi” (Katılımcı 23).

Araştırma bulguları, bazı uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları akademik ve sosyal zorluklarla başa çıkarken herhangi bir dış destekten yararlanmadıklarını ve tamamen kendi çabalarıyla bu zorlukların üstesinden gelmeye çalıştıklarını göstermektedir. Uluslararası öğrenciler, ne finansal ne de materyal açıdan destek almadıklarını ve karşılaştıkları güçlüklerle kendi başlarına mücadele ettiklerini belirtmişlerdir. Kendi güçleriyle ayakta kalmaya çalışan bu öğrenciler, dil becerilerini geliştirmek ve mali yükümlülüklerini karşılamak için yoğun bir çaba harcamışlardır. Kendi başına ayakta durma ve bağımsız olma konusundaki kararlılıkları, zorlu koşullara rağmen dayanıklılıklarını ve azimlerini göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Herhangi bir kişiden ya da kurumdan destek almadım; karşılaştığım tüm zorluklarla kendi başıma başa çıkmak zorunda kaldım” (Katılımcı 20)

“Herhangi bir destek kaynağına ihtiyaç duymadan, tamamen kendi gücümle ayakta kaldım. Hatta ailemden bile yardım almadan, tüm zorluklarla tek başıma başa çıktım. Çok çalıştım, para biriktirmeye çalıştım ücretleri ödedim. Türkçe de ve İngilizce de kendimi geliştirmeye çalıştım” (Katılımcı 15).

“Hiçbir şekilde ne finansal ne de materyal açıdan bir destek aldım, kendi başımın çaresine baktım” (Katılımcı 21).

Araştırma bulguları, uluslararası öğrencilerin sosyal ve akademik zorluklarla başa çıkarken arkadaşlarından büyük ölçüde destek aldıklarını göstermektedir. Uluslararası öğrenciler, sosyal yaşamlarında ve sağlık sorunlarında arkadaşlarının rehberliğine ve yardımına başvurduklarını ifade etmektedir. Örneğin, sağlık sorunları yaşayan öğrenciler, hastaneye gitmek ve tedavi olabilmek için arkadaşlarının desteğine ihtiyaç duymuştur. Ayrıca, akademik hayata ve üniversitenin işleyişine dair bilgi edinmek isteyen öğrenciler, bu konularda tecrübeli arkadaşlarından rehberlik alarak dil engeli gibi sorunların üstesinden gelmeye çalışmışlardır. Özellikle Türk sosyal hayatına uyum sağlama sürecinde, yerel arkadaşlarının yardımları, öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını kolaylaştırmıştır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Sosyal yaşamımda karşılaştığım zorluklar veya zorluklarla arkadaşlarımdan desteğiyle başa çıkıyorum. Hastaysam hastaneye gidip tedavi olabilmem için arkadaşlarımdan yardım aldım” (Katılımcı 4).

“Üniversitenin nasıl işlediğini daha iyi anlayabilmek için, akademik hayatın sistemini bilen arkadaşlarla sosyalleşerek onlardan destek alarak, bilgi edinmeye çalıştım. Dil engeli nedeniyle yaşadığım sorunlarda dili çok akıcı olan arkadaşlarımdan destek aldım” (Katılımcı 3).

“Türk sosyal hayatına uyum sağlamamda bana yardımcı olan Türk arkadaşlarımdan destek aldım” (Katılımcı 19).

Araştırma bulguları, uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkarken üniversitelerinin sağladığı destekten önemli ölçüde yararlandıklarını

göstermektedir. Uluslararası öğrenciler, özellikle üniversitelerin uluslararası ilişkiler ofislerinin ve diğer yetkililerin sunduğu rehberlik ve destek hizmetlerinin, süreçlerini kolaylaştırmada ve karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerinde kritik bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, barınma sorunları, bürokratik işlemler ve genel uyum süreçlerinde üniversitelerinden aldıkları yardımla daha iyi başa çıkabilmişlerdir. Özellikle uluslararası öğrenci ofislerinin yabancı öğrencilere yönelik sunduğu özel destekler, öğrencilerin adaptasyon sürecini desteklemekte ve yaşadıkları zorlukları hafifletmektedir. Araştırma bulguları, üniversitelerin uluslararası öğrencilere sağladığı desteğin, onların akademik ve sosyal hayatlarındaki başarıları ve mutlulukları için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Karşılaştığım zorluklarla başa çıkarken, üniversitenin uluslararası ilişkiler ofisinden yardım aldım. Bu ofis, özellikle yabancı öğrenciler için sunduğu destekle süreçlerimi kolaylaştırmada önemli bir rol oynadı” (Katılımcı 10).

“Herhangi bir sorunla karşılaştığımda üniversite yetkilileri destek oldu” (Katılımcı 23).

“Barınma sorunu yaşadığımda çok çaresiz kalmıştım, üniversitem bu problemi çözdü” (Katılımcı 18).

“Uluslararası öğrenci ofisinden destek aldım” (Katılımcı 21).

Araştırma bulgularına göre, uluslararası öğrenciler karşılaştıkları akademik ve kişisel zorluklarla başa çıkarken üniversitedeki hocalarından ve akademik danışmanlarından önemli destekler almışlardır. Uluslararası öğrenciler, ciddi baskılar altında kaldıklarında ve çeşitli sorunlarla karşılaştıklarında, hocalarının rehberliğinden ve yardımlarından faydalandıklarını belirtmiştir. Dil engelleriyle başa çıkmak için akademik danışmanlardan ve diğer akademisyenlerden destek alan öğrenciler, bu desteğin akademik süreçlerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ayrıca, sağlık sorunları gibi kişisel durumlarda bile hocalarından destek gören öğrenciler, bu yardımlar için büyük bir minnettarlık duymaktadır. Bulgular, akademik danışmanların ve diğer akademisyenlerin, uluslararası öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de genel uyum süreçlerinde ne kadar önemli bir destek kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Karşılaştığım sorunlar ciddi baskılar

oluşturuyordu bu süreçte özellikle üniversitedeki hocalarımdan destek buldum” (Katılımcı 1).

“Çok fazla sorun yaşamadım ama sorun yaşarsam herhangi bir şekilde danışman hocamla iletişime geçtim” (Katılımcı 8).

“Dil engeli nedeniyle hocalarımdan ve akademik danışmanlarımdan biraz destek alıyorum” (Katılımcı 9).

“Hastalandığımda bile bazı hocalarımdan destek aldım ve çok minnettardım” (Katılımcı 1).

3.5. Uluslararası Öğrencilere Yönelik Öneriler

Uluslararası öğrenciler üniversitelerde uluslararası ofislerde farklı dillerde tercümanların bulunmasının faydalı olacağını belirtmektedir. Ayrıca, üniversitede çeşitli dilleri bilen personel sayısının artırılmasının, uluslararası öğrencilerin iletişim ve destek ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacağı vurgulanmaktadır. Bu durum, kültürel çeşitliliği teşvik ederken, farklı dil konuşan topluluklar arasında etkileşimi de güçlendirecektir. Son olarak, uluslararası öğrenciler üniversitenin destek ve rehberlik hizmetlerinin daha aktif olmasını, özellikle yabancı öğrencilerin karşılaştığı zorlukları aşmalarında yardımcı olmasını arzu ettiklerini ifade etmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Uluslararası ofiste, ana dilleri farklı olan milletlerden tercümanların yer alması faydalı olabilir” (Katılımcı 10).

“Üniversitede, farklı birimlerde çeşitli dilleri bilen personel sayısının artırılması gereklidir. Bu, uluslararası öğrencilerin ve akademik personelin iletişim ve destek ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamak için önemlidir. Ayrıca, çok dilli personel, kültürel çeşitliliği teşvik eder ve farklı dil konuşan topluluklar arasında daha iyi bir etkileşim sağlar” (Katılımcı 14).

“Üniversitede karşılaştığım zorlukları tek başıma aşmak zorunda kaldım. Farklı ülkelerden gelen öğrenciler için üniversitenin destek ve rehberlik hizmetlerinin daha aktif olmasını isterdim” (Katılımcı 3).

Araştırmaya katılım sağlayan uluslararası öğrencilerin ifadeleri, uluslararası öğrencilerin üniversite yönetiminde karar alma süreçlerine dahil edilme beklentilerini ve

bu süreçlerin daha kapsayıcı olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Uluslararası öğrenciler, kendi ihtiyaçlarını ve perspektiflerini daha iyi yansıtabilecek bir sürecin, üniversitenin eğitim programları ve destek hizmetlerinin uluslararası öğrencilere daha uygun hale getirilmesine katkıda bulunacağını düşünmektedir. Ayrıca, bu tür bir katılımın kültürel çeşitliliği artıracığı ve üniversitenin çeşitli perspektifleri anlamasında faydalı olacağına inanmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bazı kararların uluslararası öğrenciden haber alınmadan alınmasından memnun değilim, ilginizi ve endişelerinizi ifade etmek için karar alma sürecine dahil olmamız gerektiğini düşünüyorum” (Katılımcı 2).

“Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin fikirlerini almak, üniversitenin çeşitli perspektifleri anlaması ve kültürel çeşitliliği daha iyi yansıtmaları açısından faydalı olabilir. Bu, eğitim programlarının ve destek hizmetlerinin uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesine katkıda bulunur” (Katılımcı 3).

Uluslararası öğrenciler, kütüphanelerde uluslararası kitapların ve farklı dillerdeki kaynakların erişilebilirliğinin artırılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu tür kaynakların herkesin erişimine açık olması, özellikle uluslararası öğrenciler için büyük bir kolaylık sağlayacak ve eğitim sürecine önemli katkılar sunacaktır. Bu yaklaşım, farklı dillerdeki bilgiye ulaşmayı kolaylaştırarak, öğrencilerin akademik başarılarını destekleyebilir ve dil engellerini aşmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca kütüphanelerdeki bu çeşitlilik, kültürel farkındalığı artırarak, küresel bir bakış açısını teşvik edecektir. Bu konuda katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade edilmiştir:

“Kütüphanede herkesin erişimine açık olacak şekilde yeterli sayıdaki İngilizce uluslararası kitapların yada farklı dillerde kaynakların olması uluslararası öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacaktır” (Katılımcı 16).

Uluslararası öğrencilerin ifadeleri, dil engellerinin ve kültürel farklılıkların uluslararası öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimleri zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Dil becerilerinin yetersizliği, bu öğrencilerin diğer uluslardan gelen öğrencilerle sosyalleşmelerini ve birbirlerini daha iyi anlamalarını engellemektedir. Bu nedenle, dil becerilerini geliştirmek, hem akademik başarı hem de sosyal entegrasyon açısından kritik bir öneme sahiptir. Dil seviyesinin iyileştirilmesi, uluslararası öğrencilerin daha güçlü bağlar kurmalarını, kültürel çeşitliliği daha

iyi anlamalarını ve kampüs yaşamına daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayacaktır. Bu bulgular, dil eğitiminin ve kültürel entegrasyon programlarının önemini ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Dil engelleri ve farklı kültürlerle sahip olduğumuzu görüyorum, bu da bu ulusların öğrencileriyle sosyalleşmeyi zorlaştırıyor. Bu nedenle uluslararası öğrencilerin iyi bir dil seviyesine sahip olması gerekiyor” (Katılımcı 2).

“İnsanlar ile etkileşim kurmak ve birbirimizi daha iyi anlamak için dil becerimizi artırmamız gerekiyor” (Katılımcı 9).

Uluslararası öğrencilerden elde edilen bulgular, kültürel uyumun ve sosyal entegrasyonun sağlanması için çeşitli kültürel hizmetlerin ve etkinliklerin önemine vurgu yapmaktadır. Uluslararası öğrenciler, kültürel hizmetlerin çeşitlendirilmesi ve uyum seminerlerinin düzenlenmesi, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayarak uyum sürecini hızlandıracığını ifade etmektedir. Uluslararası öğrencilere göre yerel halk arasındaki bağları güçlendiren programlar, kültürel alışverişi ve sosyal uyumu destekleyecek atölye çalışmaları, kültürel etkinlikler ve sosyal programlar gibi faaliyetler dil becerilerini geliştirmelerine ve yerel toplumla kaynaşmalarına katkıda bulunacaktır. Bu duruma ilişkin katılımcıların deneyimleri ve paylaştıkları görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Kültürel hizmetlerin çeşitlendirilmesi ve düzenli olarak uyum seminerlerinin düzenlenmesi, faydalı olabilir. Bu tür etkinlikler, farklı kültürlerden gelen etkinliklerin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, kültürel uyumu hızlandırabilir” (Katılımcı 9).

“Uluslararası öğrenci ve vatandaşlar arasındaki bağların desteklediği programlar düzenlenebilir. Çeşitli atölye çalışmaları, kültürel etkinlikler ve sosyal programlar düzenlenebilir. Çorum'daki tarihi yerlere Türkiye geziler düzenlenerek hem dil pratiği yapılabilir hem de kültürel alışveriş yapılabilir. Bu tür etkinlikler, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yerel toplumla kaynaşmalarına yardımcı olacaktır” (Katılımcı 2).

“Öğrencileri ve farklı kültürleri bir araya getiren çeşitli organizasyonlar, kültürel etkileşimi ve sosyal uyumu artırabilir” (Katılımcı 21).

4. Tartışma

Türkiye, coğrafi konumu ile kültürel ve tarihi bağları sayesinde uluslararası öğrenciler için cazip bir destinasyon olup özellikle Orta Doğu, Orta Asya ve Afrika'dan gelen öğrenciler tarafından tercih edilmesi, ülkenin bölgesel bir eğitim merkezi olma hedefiyle örtüşmektedir (Akpınar & Küçüköksel, 2022:150). Bu doğrultuda Türkiye, uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi olma ve bölgesinde bir yükseköğretim merkezi haline gelme hedefiyle, hem öğrenci sayısını artırmaya hem de eğitim koşullarını iyileştirmeye yönelik önemli düzenlemeler yapmaktadır (Yılmaz, 2018:23). Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikaları, niceliksel artışın ötesinde eğitim kalitesinin yükseltilmesini ve uluslararası standartlara uyumu hedeflerken, üniversitelerin akreditasyon süreçlerine katılımını teşvik etmekte, müfredatları küresel eğilimlere göre güncellemekte ve bu sayede ülkenin bölgesel ve küresel konumunu güçlendirerek kültürel diplomasi ve yumuşak güç unsurlarıyla uluslararası tanınırlığını artırmaktadır (Selvitopu & Aydın, 2018:803; Özoğlu vd., 2015). Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikaları ve yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejileri son yıllarda uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli bir artış sağlamıştır (Baydemir & Bolat, 2024:79). Nitekim, 2001 yılında yaklaşık 17.000 olan uluslararası öğrenci sayısı, 2022 yılı itibarıyla 300.000'i aşmıştır (YÖK, 2024). Ancak Türkiye'de uluslararası öğrenci varlığı artmasına rağmen, tüm öğrenciler içerisindeki uluslararası öğrenci oranı hâlâ OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmaktadır. Örneğin, Türkiye'de bu oran 2013'te yüzde 1 iken 2022 yılında yüzde 3'e yükselmiş; ancak OECD ortalaması yüzde 6 olarak kaydedilmiştir (OECD, 2024).

Türkiye'nin uluslararasılaşma hedefleri doğrultusunda uluslararası öğrenci sayısında gerçekleşen artışlar ülkenin eğitimde bir cazibe merkezi olma yolunda ilerlediğini göstermektedir. Bu sürecin sürdürülebilirliği için, uluslararası standartlara uyum, eğitim kalitesinin artırılması ve uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal hayata uyumunun sağlanması kritik öneme sahiptir. Bu araştırma, Çorum ilinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal hayata uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunları incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuş; dil, kültür, ekonomik koşullar ve bürokratik engeller gibi faktörlerin bu süreci önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. YÖK verileri incelendiğinde Türkiye'yi tercih eden öğrencilerin uyrukları (Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Irak, Kazakistan, Afganistan vb.), uluslararası öğrenci hareketliliğinde kültürel, tarihsel ve dilsel bağların etkili olduğu görülmektedir (Radmard, 2017:75; Topal & Tauscher, 2020:317;

YÖK, 2024). Mete ve Özgenel'e (2021) göre Türkiye'de eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmelerinin başlıca sebepleri arasında nitelikli eğitim, dini inanç ve kültürel yakınlık, burs imkânları ve duygusal bağlar yer almaktadır. Yıldırım ve arkadaşlarının (2016:32) Karabük ilinde gerçekleştirdiği araştırmaya göre uluslararası öğrencilerin eğitim alacakları şehri belirlerken dikkate aldıkları faktörler arasında şehrin küçük olması ve eğitim dilinin İngilizce olması önemli bir tercih nedeni olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde araştırmamızda da yükseköğrenim için Türkiye'yi tercih eden uluslararası öğrencilerin üniversite veya şehir seçiminde en belirleyici faktörlerin İngilizce dilinde sunulan eğitim olanakları ve yaşam maliyetleri olduğu görülmüştür. Özellikle Çorum gibi küçük şehirlerde, İngilizce eğitim imkanlarının sunulması, düşük yaşam maliyetleri ve erken kabul süreçleri, uluslararası öğrencilerin tercihlerini doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ancak ekonomik kaygıları tercih görmek istedikleri ülkeyi etkilemeyen öğrenciler ise eğitim hayatlarına devam etme konusunda yaygın dilleri konuşan Amerika, Avustralya, İngiltere gibi ülkeler başta olmak üzere pek çok programı İngilizce sunan ülkeleri tercih etmektedir (Levent ve Karaevli, 2013:104). Türkiye'de eğitim almayı düşünen uluslararası öğrencilerin, daha önce bu deneyimi yaşamış mezunlarla iletişim kurarak akademik ve sosyal yaşama dair bilgi edinmesi (Ercan, 2012: 20; Yardımcıoğlu vd., 2017:247), eğitim alacakları şehir ve üniversiteyi seçmelerinde etkili olmaktadır. Ancak, araştırma bulgularında bu tercihler sonucunda öğrencilerin beklentileri ile karşılaştıkları gerçeklik arasında bir uyumsuzluk olduğu anlaşılmaktadır. Uluslararası öğrenciler, interaktif bir öğrenim ortamı, sosyal etkileşim fırsatları ve yüksek kaliteli bir akademik deneyim gibi beklentilerin kısmen karşılanmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında, bürokratik işlemler uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerini zorlaştıran önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ikamet izni, denklik ve diğer resmi işlemler sırasında yaşanan karmaşıklık ve gecikmeler uluslararası öğrencilerin süreç boyunca ciddi sıkıntılar yaşamalarına neden olmuştur. Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve zorluklar ile ilgili pek çok çalışma da uluslararası öğrencilerin özellikle yükseköğretimin ilk dönemlerinde başvuru süreci, vize ve kayıt işlemleri gibi bürokratik işlem ve süreçlerde sorunlar yaşadığını göstermektedir (Özoğlu vd., 2015; Onat Kocabıyık vd., 2019; Özer, 2012; Mete ve Özgenel, 2021:749). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal uyum sürecinde karşılaştığı en büyük zorlukların başında Türkçe ya da İngilizce dilini yeterli düzeyde konuşmama gelmektedir. Dil bariyeri uluslararası öğrencilerin sözlü etkileşimini zorlaştırarak bireyler arasındaki anlayışı ve düşüncelerin tam anlamıyla ifade edilmesini en-

gellemektedir (Gebhard, 2012:185; Kalaycı & Göç, 2023: 91; Junghare, 2015:406). Uluslararası öğrencilerin dil yeterliliğini tam anlamıyla sağlayamaması dersleri tam olarak takip edememesine, sınavlarda başarılı olmamasına neden olmaktadır (Al Jumaily, 2019:39-40; Banjong, 2015:237; Topal & Tauscher, 2020:338; Şahin & Demirtaş, 2014:108). İngilizce haricinde bazı derslerin Türkçe olması yeterince Türkçe bilmeyen öğrencilerin akademik uyumunu olumsuz etkilemektedir (Türel, 2021: 75). Araştırma kapsamında uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal hayata uyum süreçlerinde yaşanan sorunlarda dil engellerinin önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Dil sorunları, uluslararası öğrencilerin derslere katılımını ve sosyal etkileşimlerini zorlaştırarak sosyal ve akademik uyumun olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Geçkil & Başaran Alagöz, 2017; Kalaycı & Göç, 2023: 90; Mutlu & Gümüş, 2021; Şahin & Demirtaş, 2014).

Türkiye, tarihi ve kültürel zenginlikleri, hoşgörülü toplumu ve kaliteli eğitim hizmetleriyle uluslararası öğrenci hareketliliği açısından güçlü bir potansiyele sahip (Levent & Karaevli, 2013:114) olsa da kültürel farklılıklar ve yerel halkın önyargıları, uluslararası öğrencilerin sosyal hayata uyumunu engelleyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Son yıllarda özellikle Türkiye'ye gerçekleşen yoğun göç, halkın göçmenler ile uluslararası öğrencileri ayırt etmesini zorlaştırarak uluslararası öğrencilere yönelik önyargı ve olumsuz tutumların oluşmasına yol açmaktadır (Arslanbaş, 2022: 92; Demirhan, 2017:549; Kalaycı & Göç, 2023: 90; Türel, 2021:87). Araştırmada özellikle Afrika kökenli uluslararası öğrenciler, fiziki özellikleri ve dış görünüşleri nedeniyle yerel halktan sıkça ayrımcı tutumlara maruz kaldığını bu nedenle kendilerini dışlanmış hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, özellikle de aile ve çevresel sosyal desteklerinden uzak olan uluslararası öğrencilerin psikolojik olarak yıpranmalarına ve toplumla kaynaşma süreçlerinin yavaşlamasına yol açmaktadır.

Araştırma, uluslararası öğrencilerin yaşadığı ekonomik zorlukların hem akademik başarılarını hem de sosyal uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Uluslararası öğrenciler sınırlı mali kaynaklarla temel gereksinimlerini karşılamaya çalışırken, beslenme, barınma, ulaşım vb. temel yaşam maliyetlerinin yüksek olması nedeniyle (Türel, 2021:85-86; Yardımcıoğlu vd., 2017:247) hem akademik hem de sosyal uyum sürecinde ekonomik temelli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Snoubar (2015:121) en büyük gelir kaynağı ailelerinden aldıkları destek ve burslar olan uluslararası öğrencilerin sınırlı bütçesinin temel ihtiyaçlara yönelmekte olduğu için sportif, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılımlarının düşük olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçları eğitim sistemleri arasındaki farklılıkların, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki akademik sistemlere adapte olmalarını ve akademik performans değerlendirilmelerini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Müfredat, puanlama ve sınıf içi yaklaşımlardaki farklılıklar, uluslararası öğrencilerin akademik uyumunu doğrudan etkilemektedir (Ercan, 2012: 20). Bu nedenle uluslararası geçerliliği olan akreditasyon süreçlerinin tamamlanması uluslararası öğrencilerin uyum sürecine katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre uluslararası öğrenciler, karşılaştıkları sorunların önemli bir kısmını sosyal destek eksikliği nedeniyle bireysel çabalarıyla aşmaya çalışmaktadır. Bu öğrenciler, dil becerilerini geliştirmek, ekonomik sıkıntılarını yönetmek ve akademik performanslarını artırmak için bireysel olarak yoğun bir çaba sarf etmişlerdir. Bireysel dayanıklılık ve azim, bu öğrencilerin uyum süreçlerinde kritik bir rol oynamıştır. Ancak araştırma sonuçları uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etme sürecinde özellikle sosyal destek mekanizmalarının, öğrencilerin uyum süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin, arkadaş çevresinden, ailelerinden, bölümlerinde görev yapmakta olan akademisyenlerden ve üniversitelerinin uluslararası öğrenci ofislerinden aldıkları sosyal destekler hem akademik hem de sosyal uyum sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Uluslararası öğrencilerin resmi ve resmi olmayan sosyal destek kaynaklarından aldığı maddi ve manevi destek öğrencilerin duygusal dayanıklılığını artırmış, moral ve motivasyon kaynağı olmuştur (Aslan & Babirzade, 2020:16; Bayramdurdyeva, 2019:518; Radmard, 2017:76).

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal hayata uyum süreçlerinde karşılaştıkları temel sorunları ortaya koyarak bu süreçleri etkileyen faktörleri detaylı bir şekilde incelemiştir. Araştırma, uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal hayata uyum süreçlerinde çok boyutlu sorunlarla karşılaştığını ve bu süreçlerin iyileştirilmesi için çeşitli müdahalelere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, dil bariyerleri, ekonomik güçlükler, bürokratik engeller ve sosyal uyum sorunlarının, öğrencilerin Türkiye'deki akademik deneyimlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Özellikle yeterli düzeyde Türkçe veya İngilizce bilmemek, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal etkileşimlerini sınırlandıran önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, yaşam maliyetlerinin yüksek olması ve burs ya da istihdam olanaklarının sınırlılığı, öğrencilerin ekonomik açıdan zorlanmasına ve

eğitim süreçlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Ayrıca, ikamet izinleri, kayıt süreçleri ve diğer resmi işlemlerle ilgili bürokratik işlemlerle ilgili yaşanan zorluklar, öğrencilerin eğitim hayatlarını daha da karmaşık hale getirmektedir.

Araştırma, sosyal destek mekanizmalarının ve üniversitelerin sunduğu rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin bu sorunlarla başa çıkmalarında kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal hayata daha kolay uyum sağlayabilmeleri için dil destek programlarının genişletilmesi, kültürel etkileşimi artıracak sosyal etkinliklerin teşvik edilmesi ve ekonomik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu uyum süreci, bireysel dayanıklılık, sosyal destek ve kurumsal yaklaşımlar arasında bir denge sağlanarak iyileştirilebilir. Bu nedenle üniversiteler ve ilgili yerel kurumlar daha kapsayıcı politikalar geliştirerek uluslararası öğrencilerin eğitim deneyimlerini zenginleştirmeli ve uyumlarını destekleyecek somut adımlar atmalıdır. Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- Üniversiteler, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerini desteklemek ve daha nitelikli bir eğitim ortamı sunmak amacıyla uluslararası öğrenci kabul eden bölümlerinin akreditasyon süreçlerine katılımını artırmalı ve bu süreçleri destekleyen politikalar geliştirmelidir.
- Uluslararası öğrencilerin dil bariyerlerini aşmalarını sağlamak için hem Türkçe hem de İngilizce dil eğitim programlarıyla sürekli destek sağlanmalı, ayrıca üniversiteler düzenli kültürel uyum çalışmaları düzenleyerek öğrencilerin kampüs dışında yerel toplumla kaynaşmasını teşvik etmelidir.
- Uluslararası öğrencilerin ekonomik zorluklarını hafifletmek için burs ve istihdam olanakları artırılmalıdır.

- Uluslararası öğrencilerin sosyal hayata entegrasyonunu kolaylaştırmak için üniversiteler, kültürel etkinlikler ve sosyal programlar düzenlemeli; ayrıca yerel halk ile etkileşimi teşvik eden projelerle öğrencilerin topluma uyumunu desteklemelidir.
- Uluslararası öğrencilerin bürokratik süreçlerde yaşadığı zorlukları azaltmak için üniversitelerin uluslararası ofisleri bireysel rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmalıdır.
- Uluslararası öğrencilerin sosyal izolasyon ve ayrımcılıkla başa çıkabilmeleri için psikososyal destek hizmetleri güçlendirilmeli ve daha erişilebilir hale getirilmelidir.

Araştırma Etiği / Research Ethics

Çalışmanın etik onayı Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulundan (05.06.2024 tarih ve 2024-13 Karar Numarası) alınmıştır.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Gökhan Boduroğlu  <https://orcid.org/0000-0002-6424-6478>

Kaynakça

- Akpınar, T. & Küçükgöksen, Ç. (2022). Dünya'da ve Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliği ve ülkelere katkıları. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 08(02), 140-151.
- Altınay, F., Bahçelerli, N. M., Sharma, R. C., Atamtürk, N., Altınay, Z., Dağlı, G. & Altınay, M. (2024). Learning life skills through multicultural exchange: An examination of prospective English language teachers' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(3), 294-309. <https://doi.org/10.17718/tojde.1356342>
- Al Jumaily, S. A. (2019). Is informal English a true gremline to international students and consequently affecting their daily life communication with native speakers? *Bulletin of Advanced English Studies*, 2(1), 27-41. <https://doi.org/10.31559/baes2019.2.14>
- Amendola, A., & Restaino, M. (2016). An evaluation study on students' international mobility experience. *Quality & Quantity*, 51(2), 525-544.
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5 (2), 131-154.
- Arslanbaş, S. (2022). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında uluslararası öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algısı* [Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aslan, H., & Babirzade, K. (2020). Türkiye'de ve Avusturalya'da öğrenim gören yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-21. <https://doi.org/10.7822/omuefd.783954>
- Baklashova, T., & Kazakov, A. (2016). Challenges of international students' adjustment to a higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1821-1832.
- Banjong, D. N. (2015). International students' enhanced academic performance: Effects of campus resources. *Journal of International Students*, 5(2), 132-142. <https://doi.org/10.32674/jis.v5i2.430>
- Baydemir, M., & Bolat, M. A. (2024). Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası (2002-2024). *Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(1), 70-95.
- Bayramdurdyeva, G. (2019). Uluslararası öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(11), 509-524.

- Bulut, E., Yüçetürk, H., Yılmaz, G., Gündoğdu, İ., Koç, N., & Demiryürek, B. (2020). Uluslararası öğrencilerin psikososyal sorun ve ihtiyaçları: Nitel bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler*, 21(1), 60-73.
- Creswell J.W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Siyasal Yayınevi.
- Cubillo, J. M., Sánchez, J., & Cervino, J. (2006). International students' decision-making process. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 101-115. <https://doi.org/10.1108/09513540610646091>
- de Wit, H., & Deca, L. (2020). Internationalization of higher education, challenges and opportunities. In: A. Curaj, & L. Deca (Eds.), *European higher education area: challenges for a new decade* (pp. 3-11). Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi:<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencilerin siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 547-562.
- Ennin, F., & Manariyo, E. (2023). Language as communication barrier for foreign students: Evidence from gujarat state universities. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(5), 71-77. doi:<https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.697>
- Ercan, M.S. (2012). *Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması* [Uzmanlık tezi]. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Ergin, H., de Wit, H., & Leask, B. (2019). Forced internationalization of higher education: An emerging phenomenon. *International Higher Education*, (97), 9-10. <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10939>
- Gautam, C., Lowery, C.L., Mays, C., & Durant, D. (2016). Challenges for global learners: A qualitative study of the concerns and difficulties of international students. *Journal of International Students*, 6 (2), 501-526.
- Gebhard, J.G. (2012) International students' adjustment problems and behaviors. *Journal of International Students*, 2(2), 184-193.
- Geçkil, T., & Başaran Alagöz, S. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya örneği. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 20(4), 279-85.
- Gita, M. (2018). The impact of study abroad on college students' intercultural competence and personal development. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta*, 7(2), 18-41.
- Jones, E., & de Wit, H. (2012). Globalization of internationalization: Thematic and regional reflections on a traditional concept. *AUDEM: The International Journal of Higher Education and Democracy*, 33(3), 35-54.
- Junghare, İ. Y. (2015). Language, culture and communication: India. *Redefining Community in Intercultural Context*, 4(1), 405-413.
- Kaihlalan, A. M., Hietapakka, L., & Heponiemi, T. (2019). Increasing cultural awareness: Qualitative study of nurses' perceptions about cultural competence training. *BMC Nursing*, 19(38), 1-9.
- Kalaycı, H., & Göç, E. (2023). Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına sosyolojik bir bakış: Çankırı örneği. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 69-94. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1245705>
- Koçak, Ö.F. (2020). *Kişilerarası iletişim bağlamında kültürelleşme ve sosyokültürel adaptasyon: uluslararası öğrencilere ilişkin nicel bir araştırma* [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Levent, F., & Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 97-118.
- Mete, M., & Özgenel, M. (2021). Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin Türkiye'yi tercih etme nedenlerinin ve beklentilerinin incelenmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 739-753. doi:<https://doi.org/10.30692/sisad.936010>
- Molavi, H. (2023). *University reputation, cost-of-living crisis, and international student mobility: Impacts on the uk economy and the need for Eurasia's stability* [Konferans Bildirisi]. *The Great Silk Road Conference*, Tashkent, Uzbekistan. <https://www.researchgate.net/publication/374257923>
- Murphy-Lejeune, E. (2008). The student experience of mobility, a contrasting score. In: M. Byram, & F. Dervin (Eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (s. 12-30). Newcastle: Cambridge Scholars Publisher.
- Mutlu, H. H., & Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. doi:<https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>
- NAFSA. (2024, Kasım 24). New NAFSA data reveal international student economic contributions continue to rebound. NAFSA. <https://www.nafsa.org/about/about-nafsa/new-nafsa-data-reveal-international-student-economic-contributions-continue>
- Oduwaye, O., Kiraz, A., & Sorakin, Y. (2023). A trend analysis of the challenges of international students over 21 years. *Sage Open*, 13(4), 1-14. doi:<https://doi.org/10.1177/21582440231210387>
- OECD (2024, 1 Mart). International student mobility. Trends in the share of international or foreign students among all tertiary students (2013 and 2022). <https://www.oecd.org/en/topics/international-student-mobility.html>
- Onat Kocabıyık, O., Donat Bacioğlu, S., & Acar Güvendir, M. (2019). The problems of international students studying in higher education. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 561-581.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10-13.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students' choice to study in turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative & International Education*, 10(2), 223-237.
- Radmard, S. (2017). Türk üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerin yükseköğretim taleplerini etkileyen etkenlerin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 67-77.
- Sawir E. (2005) Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567-580.
- Selvitopu, A., & Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 803-823. doi: 10.16986/HUJE.2018038522
- Shih, S. & Brown, C. (2000). Taiwanese international students: Acculturation level and vocational identity. *Journal of Career Development*, 27(1), 5-47.
- Siekierski, P., Lima, M. C., Borini, M.F., & Pereira, R.F. (2018). International academic mobility and innovation: A literature review. *Journal of Global Mobility: The Home of Expatriate Management Research*, 6(3/4), 285-298. Doi 10.1108/JGM-04-2018-0019.
- Singh, J. K., & Jack, G. (2018). The Benefits of overseas study for international postgraduate students in Malaysia. *Higher Education* 75(4), 607-624. doi:<http://www.jstor.org/stable/26449271>
- Snoubar, Y. (2015). *Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları ve sosyal hizmet gereksinimleri* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sobkowiak, P. (2019). The impact of studying abroad on students' intercultural competence: An interview study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 681-710. <https://doi.org/10.14746/sslit.2019.9.4.6>
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113.
- Topal, F., & Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-344. doi:<https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.624380>
- Tran, L.T. (2015). Mobility as 'becoming': A Bourdieuan analysis of the factors shaping international student mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1268-1289.
- Türel, M. T. (2021). Uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumu. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 73-89. doi:<https://doi.org/10.7596/abbad.31122021.003>
- UNESCO, (2024, 10 Eylül). Global flow of tertiary-level students. Institute for statistics, <https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254. doi:<https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.308940>
- Yıldırım, C., Özkan, D., & Büyükyılmaz, O. (2016). Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi: Karabük Üniversitesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 1(1), 20-34.



- Yıldırım A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. V. (2018). Studying abroad: Experiences of international students in a Turkish university. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 23–32. doi:10.2399/

yod.17.027

YÖK. (2024, 14 Eylül). Uyuğa göre öğrenci sayıları raporu. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Relationship Between Sensory Profile and Academic Achievement in University Students: A Cross-Sectional Study

Üniversite Öğrencilerinde Duyu Profili ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Bir Kesit Çalışması

Muserrefe Nur Keles^{1*} 

¹Department of Physiotherapy and Rehabilitation, Gazi University Faculty of Health Sciences, Ankara, Türkiye

Abstract: This study aimed to examine the relationship between sensory profile and academic achievement in university students. This cross-sectional study was conducted with 252 university students (80 female and 172 male). The Adolescent/Adult Sensory Profile Questionnaire was used to assess the sensory processing characteristics of students. The grade point average used as a measure of academic achievement of students. The Pearson correlation coefficient was used to determine the relationship between sensory profile and grade point average of students. A significant negative correlation was found between the grade point average and low registration ($r=-0.358$), sensory sensitivity ($r=-0.244$), and sensory avoiding ($r=-0.246$) quadrants of the Adolescent/Adult Sensory Profile Questionnaire of university students. Students classified in the 'low registration,' 'sensory sensitivity,' and 'sensation avoidance' quadrants of Dunn's sensory processing model exhibit significantly lower academic performance compared to their peers. Considering the impact of students' academic success in university on their future careers, the importance of identifying sensory processing issues becomes apparent. Further research is needed to explore the long-term effects of sensory processing on academic success and to develop interventions that can help students overcome these challenges.

Keywords: Sensation Disorder, Students, Academic Success

Özet: Bu çalışma, üniversite öğrencilerinde duyuşal profil ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu kesitsel çalışma, 252 üniversite öğrencisi (80 kadın ve 172 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin duyuşal işlem özelliklerini değerlendirmek için Adolesan/Yetişkin Duyu Profili Anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı ölçütü olarak ise not ortalaması kullanılmıştır. Duyuşal profil ile öğrencilerin not ortalaması arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin Adolesan/Yetişkin Duyu Profili Anketi'nde "düşük kayıt" ($r=-0.358$), "duyuşal hassasiyet" ($r=-0.244$) ve "duyuşal kaçınma" ($r=-0.246$) kadrantları ile not ortalaması arasında anlamlı bir negatif korelasyon bulunmuştur. Dunn'ın duyuşal işleme modelinde "düşük kayıt," "duyuşal hassasiyet" ve "duyuşal kaçınma" kadrantlarına sınıflandırılan öğrenciler, akranlarına göre anlamlı ölçüde daha düşük akademik performans sergilemektedir. Üniversitede öğrencilerin akademik başarısının gelecekteki kariyerlerine etkisi göz önüne alındığında, duyuşal işleme sorunlarının belirlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Duyuşal işleme sorunlarının akademik başarı üzerindeki uzun vadeli etkilerini keşfetmek ve öğrencilerin bu zorlukları aşmalarına yardımcı olacak müdahaleler geliştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Duyu Bozuklukları, Öğrenciler, Akademik Başarı

1. Introduction

Senses are crucial components of the neurological system that form the foundation of human life and enable individuals to become aware of their bodies and interact with their environment. According to the recent literature, humans possess eight senses (Faure and Richardson, 2012). The most well-known of which are vision,

smell, hearing, taste, and touch. In addition to these five senses, there are three additional senses often referred to as "hidden" senses: the vestibular sense related to movement and gravity, proprioception related to body position, and interoception, which perceives information from internal organs (Faure and Richardson, 2012).

In daily life, people are constantly exposed to all the

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ muserrefe@keles19@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 02.11.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 21.11.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 26.11.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 02.12.2024



eight senses. Often, multiple senses are simultaneously activated. An individual selects the most relevant sense at that moment and generates an appropriate motor response. Although the process of receiving, transmitting to the relevant brain center, evaluating sensory input, and producing a motor response is quite complex, it occurs within seconds. Dr. Jean Ayres defined this process of receiving, processing, and generating an appropriate motor response as ‘Sensory Integration’ (Ayres, 1979). Each stage of this process is of great importance, because it affects individuals’ learning capacities, behaviors, responses, and personality traits (Ahadi and Bashapoor, 2010; Liss et al., 2008; Engel-Yeger and Dunn, 2011; Lee et al., 2022; Serafini et al., 2017; Ben-Avi et al., 2012; Khodabakhsh et al., 2020; Meredith et al., 2016; Yano et al., 2021, Lee et al., 2017; Salehi Sadati et al., 2022; Bagus, 2012).

Dr. Winnie Dunn, who has conducted significant research on sensory processing, emphasizes that senses provide a map of our bodies and our environment (Dunn, 2007). Dr. Dunn is also a prominent theorist in the field with her “Dunn’s Four Quadrant Model of Sensory Processing” to better understand how individuals respond to sensory input in everyday situations (Dunn, 2007; Brown et al., 2001; Dunn, 2001). This model is built around two core components: neurological thresholds and behavioral responses. It categorizes sensory processing into four distinct quadrants (Dunn, 2007; Brown et al., 2001; Dunn, 2001).

The first quadrant, termed “low registration,” indicates that an individual has a high neurological threshold. This implies that a high level of stimulus is required for an individual to become aware. The second quadrant, known as “sensation seeking,” refers to an individual in search of more sensory input. The third quadrant, “sensory sensitivity,” describes an individual who is more sensitive and alert to sensory stimuli owing to a low neurological threshold. Finally, the fourth quadrant is the “sensation avoiding” strategy, where the individual, due to having a low neurological threshold, exhibits avoidance behavior towards sensory stimuli (Dunn, 2007; Brown et al., 2001; Dunn, 2001).

Academic achievement is a comprehensive concept that indicates the extent to which individuals achieve educational goals. Various studies have revealed the presence of internal and external factors affecting academic success (Najimi et al., 2013; Mishra, 2020). In recent years, sensory processing issues have been added to these factors, drawing researchers’ attention (Salehi Sadati et al., 2022; Bagus, 2012, Jones et al., 2020; Butera et al., 2020; Howe and Stagg, 2016).

Based on Dunn’s model, students with different sensory processing profiles may exhibit various behaviors in the learning environment: a “low registration” student may struggle to focus during class when not exposed to adequate stimulation and may prefer taking notes over following the lesson. A student “sensation seeking” may require continuous stimuli to stay focused in class and might satisfy this need by biting a pen or fidgeting. A student showing “sensory sensitivity” might be disturbed by complex presentations in the classroom and have difficulty concentrating. A “sensation avoiding” student, on the other hand, may be bothered by classroom noises and the presence of other students, and may choose to sit at the front of the class to concentrate better. These behaviors demonstrate how sensory processing affects academic success. Despite its significance, research exploring the connection between sensory processing and academic performance in young adults remains limited (Salehi Sadati et al., 2022; Bagus, 2012). However, university education is a period in which individuals learn the professions they will pursue in the future and graduate as qualified professionals. During this process, it is necessary to thoroughly examine every factor that may affect students’ academic achievement. Therefore, this study aimed to fill a gap in the literature by evaluating the relationship between sensory processing profiles and academic achievement among university students.

2. Material and Methods

This cross-sectional study was conducted at Gazi University, Faculty of Health Sciences, Department of Physiotherapy and Rehabilitation. All data were collected between April and July 2024. The inclusion criterion for the study was being enrolled in an undergraduate program in physiotherapy and rehabilitation, while the exclusion criteria did not want to participate in the study and incomplete form submission.

2.1. Sampling

The study population consisted of all students (n=461) enrolled in the Department of Physiotherapy and Rehabilitation, Faculty of Health Sciences, Gazi University. This study aimed to include the entire population without selecting a sample. Students who declined to participate (n=178) and those with incomplete survey forms (n=54) were excluded from the study. Consequently, the final sample comprised 252 students, representing 54.66% of the population. With a power of 0.95 and a margin of error set at 5%, an a priori sample size of n=218 was determined based on existing literature (Salehi Sadati et al., 2022). Therefore, a sufficient sample size was achieved within this scope.

2.2. Study Design

Initially, the content of the study was explained face-to-face to all students enrolled in the study. Written consent was then obtained from students who agreed to participate in the study. These students then completed a questionnaire survey using pencil and paper. Additionally, students' Grade Point Averages (GPA) was collected at the end of the semester.

2.3. Ethics

Ethical approval (protocol number: 2024/927) was granted by the Gazi University Ethics Committee and institutional permission was secured from the Department of Physiotherapy and Rehabilitation, Faculty of Health Sciences, Gazi University. Informed consent forms were obtained from all students participating in the study. All study procedures conducted in accordance with the principles set forth in the Declaration of Helsinki. This study also registered at the ClinicalTrials.gov (Registration number: NCT06659432).

2.4. Assessments

Demographic Information Form:

The sociodemographic data (age, gender, academic year) recorded in this form.

Academic achievement

Academic achievement was represented by the students' grade point average (GPA) on a scale of 0.00 to 4.00 at the end of the 2023-2024 academic year. The GPA data was obtained with permission from the faculty's student affairs office to ensure objectivity.

Adolescent/Adult Sensory Profile Questionnaire (AASP):

The AASP, a 60-item self-report questionnaire, was used to evaluate participants' sensory processing by assessing their responses to various sensory stimuli, including taste/smell, movement, visual, touch, auditory processing, and activity level (Brown et al., 2001). Evaluation was conducted using a five-point Likert scale. Higher scores reflect a greater manifestation of specific sensory processing traits. The items in each section were combined into four quadrants to characterize experience and behavior. These quadrants are grouped as "low registration," "sensation seeking," "sensory sensitivity," and "sensation avoidance" (Brown et al., 2001). We used the Turkish version of the AASP in present study (Üçgül et al. 2017).

3. Statistical Analysis

All statistical analyses were carried out using the SPSS version 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences (IBM Corporation, Armonk, NY, USA). Descriptive

data are presented as numbers (n) and percentages (%) for qualitative data, and as mean (M) and standard deviation (SD) for quantitative data. The normality of the data was assessed using the Kolmogorov-Smirnov test, alongside skewness and kurtosis values, and histograms, confirming that the data followed a normal distribution. The relationship between sensory profile and grade point averages was assessed using the Pearson correlation coefficient, with the following interpretations: 0.90-1.00 indicating a very strong correlation, 0.70-0.89 a strong correlation, 0.40-0.69 a moderate correlation, 0.10-0.39 a weak correlation and 0-0.9 negligible correlation (Schober et al., 2018). A p value of less than 0.05 was deemed statistically significant.

4. Results

This study included 80 female and 172 male students with mean age 21.02 ± 1.59 years. The demographic characteristics outlined in ► **Table 1**.

Table 1. Demographic Characteristics of Students (n=252)

	n	(%)
Gender		
Female	80	31.74
Male	172	68.25
Age (years)		
18	17	6.74
19	23	9.12
20	46	18.25
21	60	23.80
22	67	26.58
23	25	9.92
24	14	5.55
Academic Year (1-4)		
First	45	17.85
Second	66	26.19
Third	73	28.96
Fourth	68	26.98
Grade Point Average (0-4)		
1.50-1.99	11	4.36
2.00-2.49	78	30.95
2.50-2.99	93	36.90
3.00-3.49	68	26.98
3.50-4.00	2	0.79

The results of the sensory processing assessment of the students are presented in ► **Table 2**. The students scored the lowest on the low registration section of the AASP (30.86 ± 5.56) and the highest on the sensory seeking section (47.89 ± 6.66).

Table 3. Relationship between Sensory Processing Profile and Grade Point Average (n=252)

Variables	Low registration		Sensation seeking		Sensory sensitivity		Sensation avoiding	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Grade Point Average (0-4)	-0.358	<0.001**	-0.912	0.158	-0.244	0.025*	-0.246	0.023*

*p<0.05, **p<0.001

Table 2. Levels of the Sensory Processing Profiles of Students (n=252)

Variables	Categories	Mean±SD	Min-Max
AASP	Low registration	30.86±5.56	17-46
	Sensation seeking	47.89±6.66	31-68
	Sensory sensitivity	40.17±6.53	24-53
	Sensation avoiding	39.46±7.79	26-86

AASP: Adolescent/Adult Sensory Profile Questionnaire

The relationship between the students' grade point averages and sensory processing profiles is outlined in ► **Table 3**. A negative weak significant correlation was found between the GPA level and the AASP low registration quadrant ($r=-0.358$, $p<0.001$), sensory sensitivity quadrant ($r=-0.244$, $p=0.025^*$), and sensory avoiding quadrant ($r=-0.246$, $p=0.023^*$).

5. Discussion

The study revealed a significant relationship between low registration, sensory sensitivity, and sensation avoiding quadrants of the sensory profile and academic achievement in university students.

Although there has been an increase in studies examining the relationship between sensory processing, behavioral problems in learning environments, learning difficulties and academic achievement over the past decade, research remains limited (Jones et al., 2020; Butera et al., 2020; Howe and Stagg, 2016). Most existing studies have primarily focused on specific populations (autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder, etc.) with participants generally being children under the age of 18, particularly in preschool and elementary education (Dunn and Bennett, 2002; Ghanizadeh, 2011; van der Linde et al., 2013). These studies suggest that behavioral problems common in children with ADHD and ASD (e.g., distractibility, difficulty concentrating) are often linked to sensory processing challenges (Dunn and Bennett, 2002; Ghanizadeh, 2011; van der Wurff et al., 2021). However, studies examining sensory processing in typically developing children are quite limited (Little et al., 2017, van der Wurff et al., 2021). Little et al. (2017) found that even typically developing children can experience sensory processing difficulties, which may coincide with attention problems. Similarly,

van der Wurff et al. (2021) reported that typically developing children with sensory processing difficulties exhibit distractibility, negatively impacting their performance on arithmetic tests.

As research on sensory processing and its related factors in children has expanded, the interest in sensory processing difficulties in adults has also increased. These studies indicate that similar to children, sensory processing issues in adults can lead to difficulties in daily living activities and behavioral problems. Research has shown that sensory processing difficulties in adults can lead to anxiety, sleep disorders, depression, decreased coping capacities, and attention difficulties (Ahadi and Bashapoor, 2010; Liss et al., 2008; Engel-Yeger and Dunn, 2011; Lee et al., 2022; Serafini et al., 2017; Ben-Avi et al., 2012; Khodabakhsh et al., 2020; Meredith et al., 2016; Yano et al., 2021, Lee et al., 2017; Salehi Sadati et al., 2022; Bagus, 2012). While these studies may not directly link to academic performance, numerous studies indicate that insomnia, anxiety, depression, and attention deficits significantly impact students' academic success (Najimi et al., 2013; Mishra, 2020).

To date, only two studies have specifically explored the relationship between sensory processing and academic achievement in university students (Salehi Sadati et al., 2022; Bagus, 2012). One study examined the direct relationship between students' sensory profiles and their success in a specific course, while the other investigated the connection between sensory profiles, critical thinking skills, and academic achievement.

Bagus (2012) investigated the sensory profiles of first-year students in a university's health sciences faculty using the AASP and assessed their academic performance based on grades from shared courses taken during the fall and spring semesters. This study found no signifi-

cant relationship between any quadrant of Dunn's sensory processing profile and academic achievement. By contrast, our study identified a significant relationship between low registration, sensory sensitivity, and sensation-avoiding quadrants of the sensory profile and academic achievement. Several factors may account for this discrepancy. First, the difference in student demographics could play a role; Bagus (2012) study focused solely on first-year students, a time marked by the challenges of adapting to a new school and life. This transitional period is often accompanied by psychosocial factors such as loneliness, adaptation challenges, and anxiety, which are known to affect academic performance. The inclusion of only first-year students may have influenced the findings. In our study, we included students from all academic years to provide a more comprehensive and objective understanding of the relationship.

Another potential reason for the differing results lies in the method of assessing academic achievement. In Bagus (2012) study, academic success was assessed based on the end-of-semester grades of first-year health sciences students in shared courses. This method focuses on performance in specific courses, which may not fully reflect students' overall academic performance. Particularly, first-year students often face psychosocial and environmental challenges during their transition to university life (e.g., loneliness, anxiety, and adaptation difficulties), which could influence their performance in these courses. In contrast, our study evaluated academic success using the GPA of students from all academic years. GPA provides a more comprehensive measure that reflects the overall academic performance of students across all courses. This methodological difference might explain the variation in findings between the two studies.

The study by Salehi Sadati et al. (2022) examined the relationship between sensory processing profiles and critical thinking skills. It found that sensory sensitivity had a positive correlation with critical thinking ($r=0.229$), while low registration and sensory seeking quadrants showed negative correlations ($r=-0.223$ and $r=-0.249$, respectively). Additionally, critical thinking was strongly and positively correlated with academic success ($r=0.875$). These findings suggest that sensory processing characteristics may indirectly influence academic achievement. Our study, in contrast, directly explored the relationship between sensory processing profiles and academic success, revealing that low registration, sensory sensitivity, and sensory avoidance quadrants had significant impacts on GPA. While Salehi Sadati et al. (2022) findings focused on the cognitive effects of sensory processing profiles, our study highlighted their direct impact on academic performance.

For instance, the low registration quadrant demonstrated consistent results across both studies. Salehi Sadati et al. (2022) linked it to reduced critical thinking skills, whereas our findings indicated that low registration negatively influenced academic success might due to delayed responses to environmental stimuli and inadequate classroom engagement. Sensory sensitivity, however, showed differing effects in the two studies. While Salehi Sadati et al. (2022) emphasized its positive role in enhancing critical thinking, our study suggested that heightened sensory sensitivity might lead to distractions and overstimulation in complex learning environments, thereby adversely affecting academic performance. On the other hand, sensory seeking had a negative impact on critical thinking in Salehi Sadati et al. (2022) study but did not show a significant relationship with academic success in our findings.

These results reflect the methodological differences and variations in focus between the two studies (e.g., cognitive skills vs. academic performance). Nevertheless, both studies underscore the critical role of sensory processing profiles in shaping individual performance. This highlights the need for further research to comprehensively examine the effects of sensory processing characteristics on both cognitive and academic outcomes.

Our findings emphasize the significant impact of sensory processing profiles on academic performance in university students. By situating our results within the context of previous studies, such as those by Salehi Sadati et al. (2022) and Bagus (2012), we demonstrate the multifaceted influence of sensory characteristics on both cognitive and academic outcomes. This reinforces the importance of addressing sensory needs within educational settings to support diverse learning experiences and optimize student success.

5.1. Limitations

This study has certain limitations. First, it was limited to students enrolled in the same undergraduate program at a single university, which may affect the extent to which the findings apply to the broader university student population. Additionally, as a cross-sectional study, data were gathered at one specific point in time, which limits the ability to establish causality. To obtain more reliable insights into the relationship between sensory processing and academic achievement, future research should consider conducting longitudinal studies.

6. Conclusion

Our findings reveal that students classified in the 'low registration,' 'sensory sensitivity,' and 'sensation avoid-

ance' quadrants of Dunn's sensory processing model demonstrate significantly lower academic performance compared to their peers. This finding is significant because university education is a crucial period for individuals specializing in their chosen professions and undergoing extensive training. Given the importance of academic success in shaping future careers, it is essential to recognize and address the sensory processing challenges faced by some students. By identifying these differences early, educators can implement tailored strategies and accommodations to enhance learning environments and to support academic achievement. This study is one of the pioneering efforts to examine the relationship between sensory processing and academic achievement among university students. Further research is required to investigate the long-term impact of sensory processing on academic achievement and to design interventions that can support students in addressing these challenges effectively.

Research Ethics

Ethical approval (protocol number: 2024/927) was

granted by the Gazi University Ethics Committee and institutional permission was secured from the Department of Physiotherapy and Rehabilitation, Faculty of Health Sciences, Gazi University.

Author Contributions

The author solely conducted all stages of this research.

Competing Interests

The authors have no conflicts of interest to declare.

Research Funding

Bildirilmedi.

Data Availability

The raw data can be obtained on request from the author.

Peer-review

Externally peer-reviewed.

Orcid

Muserrefe Nur Keles <https://orcid.org/0000-0001-8274-8212>

References

- Ahadi, B., & Basharpour, S. (2010). Relationship between sensory processing sensitivity, personality dimensions and mental health. *Journal of Applied Sciences*, 10(7), 570–574.
- Ayres, A. J. (1979). *Sensory integration and the child* (1st ed.). Western Psychological Services.
- Bagus, K. (2012). The relationship between sensory integrative profiles and academic achievement of first-year health sciences students at the University of the Western Cape (Doctoral dissertation). University of the Western Cape. Retrieved from <https://uwcscholar.uwc.ac.za/items/662f133c-01c4-4bb6-bbcb-1baf5d5b94f2>
- Ben-Avi, N., Almagor, M., & Engel-Yeger, B. (2012). Sensory processing difficulties and interpersonal relationships in adults: An exploratory study. *Psychology*, 3(1), 70–77. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31012>
- Brown, C., Tollefson, N., Dunn, W., Cromwell, R., & Filion, D. (2001). The adult sensory profile: Measuring patterns of sensory processing. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(1), 75–82. <https://doi.org/10.5014/ajot.55.1.75>
- Butera, C., Ring, P., Sideris, J., Jayashankar, A., Kilroy, E., Harrison, L., ... & Aziz-Zadeh, L. (2020). Impact of sensory processing on school performance outcomes in high functioning individuals with autism spectrum disorder. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 243–254.
- Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: Empirical, theoretical, and pragmatic considerations. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(6), 608–620. <https://doi.org/10.5014/ajot.55.6.608>
- Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infants & Young Children*, 20(2), 84–101. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000264477.05076.5d>
- Dunn, W., & Bennett, D. (2002). Patterns of sensory processing in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Occupation, Participation and Health*, 22(1), 4–15. <https://doi.org/10.1177/153944920202200102>
- Engel-Yeger, B., & Dunn, W. (2011). The relationship between sensory processing difficulties and anxiety level of healthy adults. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(5), 210–216. <https://doi.org/10.4276/030802211X13046730116407>
- Faure, M., & Richardson, A. (2012). *Baby sense: Understanding your baby's sensory world-the key to a contented child* (2nd ed.). Metz Press.
- Ghanizadeh, A. (2011). Sensory processing problems in children with ADHD: A systematic review. *Psychiatry Investigation*, 8(2), 89–94. <https://doi.org/10.4306/pi.2011.8.2.89>
- Howe, F. E., & Stagg, S. D. (2016). How sensory experiences affect adolescents with an autistic spectrum condition within the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1656–1668.
- Jones, E. K., Hanley, M., & Riby, D. M. (2020). Distraction, distress and diversity: Exploring the impact of sensory processing differences on learning and school life for pupils with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101515.
- Khodabakhsh, S., Loh, S. C., & Rosli, N. A. (2020). Relationship between neurological threshold in sensory profile, depression, and anxiety among adults. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 28(1).
- Lee, L., Ho, H.-J., & Bhargavi, V. (2022). An examination of the effects of figure notes on sensory processing and learning behaviors of young children. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 56–73. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.06>
- Lee, Y. J., Kim, G. Y., Kim, L. J., et al. (2017). Correlation of sleep and sensory

- processing patterns with university students. *The Journal of Korean Academy of Sensory Integration*, 15(1), 33–45.
- Liss, M., Mailloux, J., & Erchull, M. J. (2008). The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression, and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 45(3), 255–259. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.04.009>
- Little, L. M., Dean, E., Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2017). Classifying sensory profiles of children in the general population. *Child Care Health and Development*, 43(1), 81–88. <https://doi.org/10.1111/cch.12391>
- Meredith, P. J., Bailey, K. J., Strong, J., & Rappel, G. (2016). Adult attachment, sensory processing, and distress in healthy adults. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(1), 1–8. <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.017281>
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support, and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Najimi, A., Sharifirad, G., Amini, M. M., & Meftagh, S. D. (2013). Academic failure and students' viewpoint: The influence of individual, internal, and external organizational factors. *Journal of Education and Health Promotion*, 2, 22. <https://doi.org/10.4103/2277-9531.112698>
- Salehi Sadati, S. S., Hasani Helm, A., Mortazavi, Z., et al. (2022). Relationship between sensory processing patterns and critical thinking in students. *Strides in Development of Medical Education*, 19(1), 44–50. <https://doi.org/10.22062/sdme.2021.91789>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Serafini, G., Gonda, X., Canepa, G., et al. (2017). Extreme sensory processing patterns show a complex association with depression, and impulsivity, alexithymia, and hopelessness. *Journal of Affective Disorders*, 210, 249–257. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.037>
- Yano, K., Kase, T., & Oishi, K. (2021). Sensory processing sensitivity moderates the relationships between life skills and depressive tendencies in university students. *Japanese Psychological Research*, 63(3), 152–163. <https://doi.org/10.1111/jpr.12285>
- van der Linde, J., Franzsen, D., & Barnard-Ashton, P. (2013). The sensory profile: Comparative analysis of children with specific language impairment, ADHD, and autism. *South African Journal of Occupational Therapy*, 43(3), 34–40.
- van der Wurff, I., Meijs, C., Hurks, P., et al. (2021). The influence of sensory processing tools on attention and arithmetic performance in Dutch primary school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209, 105143. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105143>
- Üçgül, M. Ş., Karahan, S., & Öksüz, Ç. (2017). Reliability and validity study of Turkish version of adolescent/adult sensory profile. *British Journal of Occupational Therapy*, 80, 510–516. <https://doi.org/10.1177/0308022617700650>

A Study of Anxiety Levels Among University Students in Relation to Sustainable Consumption Awareness

Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısının Sürdürülebilir Tüketim Bilinci Bağlamında İncelenmesi

Didem Gezmişoğlu Şen^{1*} 

¹İstanbul Rumeli Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İstanbul, Türkiye

Abstract: It is well-established that future anxiety exerts an effect on the consumption behaviour of individuals. This concern is theorised to direct consumers towards sustainable consumption awareness. In order for consumption to be sustainable, it is imperative to increase social awareness. The present study investigates the effect of future anxiety and sustainable consumption awareness of undergraduate students studying at the university on the intention to purchase sustainable products. Thus, this study investigates the effect of future anxiety and sustainable consumption awareness of undergraduate students studying at the university on the intention to purchase sustainable products. To this end, a sample group of 218 university students was surveyed online. Structural Equation Modelling (SEM) was performed using the IBM SPSS 27 statistical programme and its add-on AMOS 24 programme. The results of the study revealed no positive relationship between future anxiety and sustainable environmental consumption awareness, nor between future anxiety and intention to purchase sustainable products. However, a positive relationship was identified between future anxiety and sustainable environmental consumption awareness. Furthermore, sustainable environmental consumption awareness has been found to be positively associated with both sustainable economic consumption awareness and sustainable purchase intention. Additionally, sustainable product purchase intention has been demonstrated to be positively linked with sustainable economic consumption awareness.

Keywords: Future Anxiety, Sustainable Consumption Awareness, Sustainable Product Purchase Intention

Özet: Gelecek kaygısının bireylerin tüketim davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu kaygının, tüketicileri sürdürülebilir tüketim bilincine yönlendirdiği düşünülmektedir. Tüketicinin sürdürülebilir olabilmesi için toplumsal bilincin artırılması şarttır. Bu bağlamda, bu çalışmanın eğitim seviyesinin en yüksek olduğu üniversitelerde gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Yapılan çalışma ile üniversitede okuyan lisans öğrencilerinin gelecek kaygısı ile sürdürülebilir tüketim bilincinin sürdürülebilir ürün satın alma niyetine olan etkisi araştırılmaktadır. Bu doğrultuda, çevrimiçi anket yöntemi kullanılarak üniversite öğrencilerinden oluşan 218 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Toplanan veriler IBM SPSS 27 istatistik programı ve eklentisi AMOS 24 programı kullanılarak Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; gelecek kaygısı ile sürdürülebilir çevresel tüketim bilincinin ve gelecek kaygısı ile sürdürülebilir ürün satın alma niyeti arasında pozitif bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Gelecek kaygısı ile sürdürülebilir çevresel tüketim bilinci arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Sürdürülebilir çevresel tüketim bilinci ile hem sürdürülebilir ekonomik tüketim bilinci hem de sürdürülebilir satın alma niyeti arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Sürdürülebilir ürün satın alma niyeti ile sürdürülebilir ekonomik tüketim bilinci arasında pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gelecek Kaygısı, Sürdürülebilir Tüketim Bilinci, Sürdürülebilir Ürün Satın Alma Niyeti

1. Introduction

It is an established fact that the demands placed upon consumers are infinite, whilst the resources available to meet these demands are finite. Consumers must to recognise that to meet their needs, they must take significant steps to ensure the correct and effective use of limited natural resources, to implement measures to

prevent environmental pollution, and to transfer our natural resources in a manner that ensures the benefits of future generations.

In the context of contemporary consumer society, the adoption of sustainable consumption practices assumes paramount importance, as it facilitates the transfer of resources to future generations. Given the projected in-

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ didem.gezmisoglu@rumeli.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 11.12.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 26.01.2025
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 25.02.2025
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 15.03.2025



crease in the world population from 8 to 10 billion over the next 30 years (UN, 2023). It is anticipated that both demand and supply will expand concomitantly (Chapman, 2015). Concurrently with this period of exponentially rising global population, the inefficient use of natural resources is proving deleterious to the environment. Moreover, it is anticipated that the proportion of the global population residing in urban areas will reach 60% within the next 20 years, representing an increase from the current 50% (Smith & Barrientos, 2005). The projected increase in urbanisation in the coming years highlights a growing reliance on technology, energy, and natural resources by consumers. The process of urbanisation has increased in conjunction with the advent of the Industrial Revolution. This has led to a concomitant increase in the demand for necessities, including water, food, shelter and energy (Peattie & Peattie, 2009). Furthermore, this increase contributes to the contamination of the air, water and wider environment. It is therefore thought that, in the context of the depletion of resources, greater care should be taken to use scarce resources more efficiently and only to the extent necessary. The practice of expending natural resources without consideration of their finite nature should be discontinued. The 1987 report of the World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, addressed the environmental, economic and social dimensions of sustainability (U.N, 1987). Subsequently, the concept of sustainable consumption was first discussed on a global scale at the Earth Summit held in Rio de Janeiro, Brazil, in 1992, where the Sustainable Development Action Plan was adopted. Nevertheless, a precise definition was first proposed in 2002. According to the definition created by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), sustainable consumption can be defined as “the use of goods and services that meet basic needs and offer a better quality of life while minimising the use of natural resources, toxic substances, waste emissions and environmental pollutants from a life cycle perspective, taking into account the needs of future generations” (OECD, 2002). Consequently, a consensus has been reached on the definition of sustainable consumption at the global level.

The concept of sustainable consumption requires analysis from both economic and environmental perspectives. From an economic standpoint, sustainable consumption can be defined as the ability of an economy to sustainably support a certain level of production through the utilisation of recycled resources. It can be posited that the formation of more robust relationships is contingent upon the awareness of sustainable consumption among economists and politicians (Nash, 2009; Anand & Sen, 2000). It is evident that the level of awareness regard-

ing environmentally sustainable consumption remains relatively low on a global scale (McKinnon et. al., 2015). Nevertheless, it is believed that immediate action should be taken to reduce current consumption and to achieve a state of ecological balance (Schaefer, 2005). Projections indicate that by December 2024, 4.8 hectares of forest cover, 6.2 billion litres of water, 227 MWh of energy consumption, and 884 million individuals will face food insecurity. This underscores the critical importance of effective natural resource management (WOM, 2024).

Despite the fact that 74% of consumers self-identify as users of sustainable products, it is estimated that only 30% of consumers exhibit sustainable purchasing behaviour. (Pedro Pereira Luzio & Lemke, 2013). However, it has been observed that the younger generation is more sensitive to sustainability anxiety than other age groups (Kotler et. al., 2021). Accordingly, the sample of this study consists of university students as they are relatively young and have a more advanced cultural and cognitive level than their peers. The objective of this study is to ascertain the propensity of this demographic to purchase sustainable products. This will be achieved by examining whether a segment of the population that has not yet entered the business world has anxiety about the future and whether they are aware of sustainable consumption.

2. Theoretical Background

2.1. Future anxiety

The term “anxiety” is used to describe a complex set of reactions to cognitive and situational stressors. These reactions manifest as an emotional state that varies in intensity from one individual to another, exhibits fluctuations over time, and is more pervasive than negative emotions (Spielberger et. al., 1971; Zaleski et. al., 2019). It can be posited that future anxiety is constituted by individuals’ thoughts about prospective future events. Despite its negative valence, it is characterised by features that enable people to continue planning and to be motivated by thinking about the future (Zaleski et. al., 2019). In the study conducted by Kemp et al. in 2021, it was observed that anxiety has a positive correlation with consumer spending, with the propensity of individuals to regulate their negative emotions through the act of purchasing (Kemp et al., 2021). However, a contrasting study undertaken in China yielded a divergent conclusion, asserting that the attitudes of anxious consumers serve to diminish the impact of their attitudes on sustainable purchase intention (Wang et al., 2021). In a separate study, the impact of sustainable consumption

awareness on brand attitude and purchase intention was examined. The research conducted by Yılmaz and Arslan in 2021 concluded that future anxiety has a positive effect on brand attitude, but no effect on purchase intention (Yılmaz & Arslan, 2021). In this regard, it can be posited that consumer anxiety exert a guiding influence on sustainable consumption behaviours, thereby impacting purchase intentions and the decision-making process (Kemp et al., 2021; Wong et al., 2023; Hwang & Ye, 2022).

2.2. Sustainable Product Purchase Intention

The concept of intention is defined as the subjective possibility that forms between attitude and behavior, serving as a key determinant in shaping actions (Davis, 1989). In the context of consumer behavior, intention acts as a bridge between a consumer's attitude and their purchasing behavior. The positivity or negativity of a consumer's intention has a direct impact on whether the purchase will take place. (Ajzen & Fishbein, 2000). Consumer purchasing decisions are influenced by various factors, one of the most significant being the environment. When consumers make decisions about sustainable products, their choices often align with their personal value systems and environmental priorities (Laroche et al., 2001). This highlights the necessity of cultivating consumer awareness about the link between their consumption patterns and environmental outcomes. It is imperative that we disseminate information to our consumers to cultivate consumer groups that are aware that the quality of the environment will increase in direct proportion to the increase in the use of sustainable products. Furthermore, consumers' purchasing intentions are also affected when they have information about the sustainable product purchasing process. In the absence of sufficient information, it may not be possible for the consumer to make a sustainable purchasing decision. Consequently, it is crucial to increase the number of consumers who are oriented towards sustainable products (Young et. al., 2010; Zeynalova & Namazova, 2022). It is evident that consumers are aware of the direct impact of their purchasing behaviour on environmental issues. Consequently, it can be posited that they engage in environmentally conscious shopping practices (Laroche et. al., 2001). Nevertheless, it is evident that consumers exhibit disparate behaviours when compelled to procure products. It can be posited that the attitudes of consumers towards the environment exert a negligible influence on their intention to purchase sustainable products when a sense of necessity is perceived (Cheah & Phau, 2011).

3. Research Methodology

The study population comprises undergraduate university students in Istanbul. Given the size of the population and the practical limitations of reaching each student, a non-random convenience sampling method is employed to make causal inferences. Structural Equation Modelling requires a minimum of 100 cases, with 200 cases being preferable (Loehlin, 1992). In this regard, the study reached 218 participants currently enrolled at the university. Following the decision of the Istanbul Rumeli University Ethics Committee (document number 2024/8, dated 30/10/24), the online survey method was selected as the preferred means of reaching the participants. The questionnaire comprised two sections. The first section enquired about the participants' age, gender, employment status and income level. The second section employed three distinct scales identified in academic literature during the modelling process. The Future Anxiety Scale was based on the methodology of Zaleski 1996 (Zaleski, 1996). In order to create the Sustainable Consumption Scale, the Turkish literature was adapted from the study conducted by Balderjahn (Balderjahn et al., 2013). To assess the Sustainable Product Purchase Intention scale, the study conducted by Robert in 1996 was employed as a point of reference. (Robert, 1996). The scales comprise a total of 22 items. A 5-point Likert scale was employed, with the following responses: 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = undecided, 4 = agree, 5 = strongly agree.

The research model is presented in Figure 1 as a basis for developing hypotheses.

The independent variables of this study are future anxiety and sustainable consumption awareness.

The dependent variable is sustainable purchasing intention.

The following hypotheses are posited within the framework of these explanations:

H1: There is a positive correlation between future anxiety and sustainable environmental consumption awareness.

H2: There is a positive correlation between future anxiety and sustainable economic consumption awareness.

H3: The results indicate a positive correlation between future anxiety and sustainable purchasing intention.

H4: There is a positive correlation between awareness of

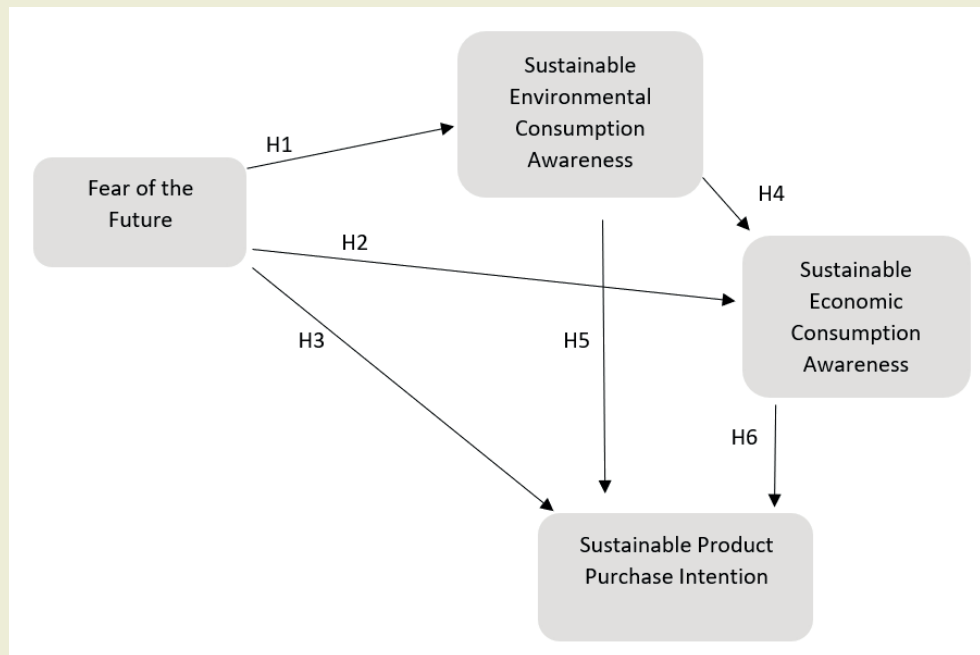


Figure 1. Research Model

sustainable environmental consumption and awareness of sustainable economic consumption.

H5: There is a positive correlation between awareness of sustainable environmental consumption and the intention to make sustainable purchases.

H6: There is a positive correlation between awareness of sustainable economic consumption and the intention to purchase sustainably.

4. Data Collection and Sample

Structural equation modelling (SEM) is a frequently employed technique in social sciences, enabling the measurement of attitudes, intentions and behaviours, as well as the investigation of causal relationships. Consequently, SEM was utilised in the present study. Reliability and validity tests, in addition to confirmatory factor analysis (CFA), were conducted for the scales employed in the study.

Table 1 reveals that 61.5% of the participants are female. As the study encompasses undergraduate students, 92.2% of the participants are within the age range of 18-24. It is evident that only 16 students are 25 years of age or above. Given that the participants are university students, 62.4% of them are not employed. Upon analysis of the participants' income status, it is observed that 55.5% of them have an income of 17.002 TL or below.

Table 1. Demographic Characteristics of the Participants (n:218)

Groups	Features	f	%
Gender	Female	134	61,5
	Male	84	38,5
Age	18-24	202	92,2
	25-44	16	7,3
Work status	not working	136	62,4
	part-time work	46	21,1
	full-time work	36	16,5
Income*	<17.002 TL	121	55,5
	17.003 TL- 30.000 TL	62	28,4
	>30.001 TL	35	16,1

*Monthly income, based on Turkish Lira (TL); exchange rate at 1TL =0.032USD

5. Research results

5.1. Confirmatory Factor Analysis, Reliability and Validity

According to the results of the analyses, Composite Reliability (CR) and Cronbach's α values and Average Variance Explained (AVE) values obtained for all scales were created. Similar to the studies in the literature, it is expected that the CR value is not less than 0.60, CR value is above 0.70 and AVE value is greater than 0.50 (Fornell & Larcker, 1981) and CR values are expected to be greater than AVE values. In addition, the AVE value is expected to be >0.5 (Hair et al., 2012). Thus, conver-

Table 2. Measurement Items

Variables	Factor Loading	Cronbach's α	CR	AVE
Future Anxiety		0,938	0,93	0,75
FA1	0,885			
FA2	0,887			
FA3	0,948			
FA4	0,797			
FA5	0,818			
Sustainable Consumption Awareness				
ENV1	0,915	0,946	0,95	0,76
ENV2	0,658			
ENV4	0,797			
ENV5	0,959			
ENV6	0,912			
ENV7	0,961			
ECO1	0,798	0,910	0,90	0,60
ECO2	0,791			
ECO3	0,789			
ECO4	0,805			
ECO5	0,763			
ECO6	0,712			
Sustainable Product Purchase Intention		0,922	0,92	0,74
PI1	0,876			
PI2	0,845			
PI3	0,898			
PI4	0,835			

gent and divergent validity of the study was ensured.

In the context of structural equation modelling (SEM), the construction and evaluation of a model are conducted in two distinct phases (Anderson & Gerbing, 1988). Once the scales had been validated and demonstrated reliability, the model constructed for hypothesis testing was subjected to a second stage of evaluation. The analysis yielded the conclusion that the goodness-of-fit indices of the model fell within the acceptable range and demonstrated a satisfactory fit. In the evaluation of the established model, the following indices were examined: chi-square fit test (χ^2/df), NFI (normed fit index), IFI (incremental fit index), TLI, CFI (comparative fit index), and RMSEA (square root of the mean of prediction errors) coefficients. While there are no definitive limitations on the values of these indices, it is commonly accepted that the ranges provided in Table 3 offer a useful indication of model goodness (Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Byrne, 2010). In accordance with these findings, it was established that the discriminant and convergent validity of the scales was supported (Anderson & Gerbing, 1988; Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2019).

Table 3. Model Goodness of Fit Indices Table (N:218)

Goodness of Fit Indexes	Measurement Model Goodness of Fit Indexes	Reference Values	Results
χ^2/df	2,673	CMIN/DF ≤ 3	Good Fit
NFI	0,901	,80 $\leq$ GFI $\leq$ 1	Good Fit
IFI	0,935	,90 $\leq$ TLI $\leq$ 1	Good Fit
TLI	0,925	,90 $\leq$ TLI $\leq$ 1	Good Fit
CFI	0,935	,90 $\leq$ CFI $\leq$ 1	Good Fit
RMSEA	0,08	,03 $\leq$ RMSEA $\leq$,08	Good Fit

Upon analysis of Table 4, it becomes evident that there is no discernible correlation between future anxiety and two key variables: sustainable environmental consumption awareness and intention to purchase sustainable products. A positive relationship is observed between future anxiety and sustainable environmental consumption awareness. Similarly, a positive relationship is evident between sustainable environmental consumption awareness and both sustainable economic consumption awareness and sustainable purchase intention. Addi

Table 4. Path Analysis Results

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Results
ENV	<---	FA	,743	,065	11,502	***	Supported
ECO	<---	FA	-,021	,072	-,297	,767	Not Supported
RI	<---	FA	-,040	,063	-,631	,528	Not Supported
ECO	<---	ENV	,357	,082	4,365	***	Supported
RI	<---	ENV	,630	,087	7,238	***	Supported
RI	<---	ECO	,625	,079	7,893	***	Supported

***p <0.010; **p<0.050; *p<0.100

tionally, a positive relationship is identified between sustainable product purchase intention and sustainable economic consumption awareness. In conclusion, hypotheses H1, H4, H5 and H6 are supported, while hypotheses H2 and H3 are not.

6. Discussion on Results and Findings

6.1. Managerial implications

In the current era, consumers are increasingly inclined towards sustainable products. It is of significant interest to ascertain the perceptions and attitudes of the younger generation of university students with regard to sustainable products and consumers with a propensity to purchase sustainable products. In this context, the present study sought to investigate the extent to which consumers' future anxiety and awareness of sustainable consumption may influence their intention to purchase sustainable products.

The research was conducted via an online survey of undergraduate students at the university. A total of 218 students participated in the survey. It can be reasonably inferred that 202 of these students are 24 years of age or younger, thereby representing the younger generation.

A substantial body of research indicates that younger consumers tend to exhibit heightened levels of concern about the future relative to other age groups (Schlegelmilch et al., 2003). Additionally, it can be posited that their inclination towards purchasing sustainable products is also heightened (Chekima et al., 2016). In accordance with the existing literature, this study found a positive correlation between future anxiety and awareness of sustainable environmental consumption. The H1 hypothesis is thus supported. However, an examination of the economic dimension of sustainable consumption awareness revealed no positive relationship between future anxiety and sustainable consumption

awareness. Consequently, hypothesis H2 is not supported. While the future anxiety of young consumers affect environmental consumption, it is evident that they do not affect the economic aspect. It can be posited that young generation consumers are more concerned about environmental events. When the sustainable product purchase intention of young consumers is analysed, a positive relationship was found between future anxiety and sustainable purchase intention, in alignment with the literature. Hypothesis H3 is therefore supported. It can be concluded that young consumers have future anxiety and intend to prefer sustainable products in their purchasing processes.

The study revealed a positive correlation between sustainable environmental consumption awareness and sustainable economic consumption awareness. The H4 hypothesis is therefore accepted. In this study, the concept of consumer consumption consciousness is considered to have two distinct dimensions. A positive relationship was identified between these two dimensions. It can be posited that younger consumers attach significance to both economic and environmental consumption consciousness. There is a positive correlation between environmental and economic consumption awareness and sustainable purchase intention. In this regard, the H5 and H6 hypotheses are supported. It can be posited that young consumers intend to purchase sustainable products to protect the environment, to safeguard natural resources in an appropriate manner and to guarantee that the needs of future generations can be met. Consequently, the fact that young generations wish to act in a more conscious manner gives rise to the necessity for businesses to attach greater importance to sustainable production and consumption.

The main topics highlighted in the study are as follows:

Prominence of Environmental Awareness:

The positive effect of university students' future anxiety environmental sustainability awareness indicates that this group has increased sensitivity towards en-

vironmental issues. This reflects the impact of global challenges such as climate change, environmental degradation, and nature conservation on university students. However, the limited effect of future anxiety on economic sustainability awareness suggests that this aspect should be emphasized more through education and communication.

Neglecting the Economic Dimension:

The lack of a relationship between economic sustainability awareness and future anxiety may indicate that university students do not consider economic sustainability as important as environmental sustainability. This highlights the need for more effective explanations and education about economic sustainability. For instance, the benefits of resource efficiency or the positive impact of recycling on both environmental and individual economies can be emphasized.

Sustainable Purchase Intention:

The finding that university students' future anxiety positively influence their intention to purchase sustainable products suggests that this group has strong potential to prefer sustainable products. This presents significant opportunities for businesses, as university students represent not only the current market but also the future market.

Comprehensive Awareness and Consumer Behaviour:

The positive relationship between environmental and economic sustainability awareness indicates that university students recognize the importance of sustainable consumption. However, there are still barriers to converting this awareness into actionable behaviour. Anxiety about price, product accessibility, and doubts regarding the actual sustainability of products can hinder this transformation.

These insights underline the necessity of targeted strategies to enhance sustainability awareness and facilitate its integration into everyday consumer behaviours

among university students.

6.2. Limitations and directions for further studies

Upon evaluation of the limitations of the research, the use of a convenience sampling method is evident. This method was selected due to the constraints posed by cost. However, to overcome this limitation, the sample size was carefully selected to ensure statistical sufficiency.

In future research, university students residing in different cities can be reached. This will allow for investigation of potential differences between cities, regions, and countries. Any observed differences can then be compared.

Research Ethics

Not applicable.

Author Contributions

The author solely conducted all stages of this research.

Competing Interests

The authors have no conflicts of interest to declare.

Research Funding

Bildirilmedi.

Data Availability

The raw data can be obtained on request from the author.

Peer-review

Externally peer-reviewed.

Orcid

Didem Gezmişoğlu Şen  <https://orcid.org/0000-0002-3043-1114>

References

- Anand, S. & Sen, A. (2000). Human development and economic sustainability. *World Development*, 28(12), 2029-2049.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology*, 11(1), 1-33.
- Balderjahn, I., Buerke, A., Kirchgeorg, M., Peyer, M., Seegebarth, B., & Wiedmann, K. P. (2013). Consciousness for sustainable consumption: scale development and new insights in the economic dimension of consumers' sustainability. *AMS review*, 3, 181-192.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2 ed.). Routledge.
- Chapman, J. (2015). *Emotionally Durable Design: Objects, Experiences and Empathy*. London and NY: Routledge.
- Cheah, I., & Phau, I. (2011). Attitudes towards environmentally friendly products: The influence of ecoliteracy, interpersonal influence and value orientation. *Marketing Intelligence & Planning*, 29(5), 452-472.
- Chekima, B., Chekima, S., Syed Khalid Wafa, S. A. W., Igau, O. A., & Sondoh Jr, S. L. (2016). Sustainable consumption: the effects of knowledge, cultural values, environmental advertising, and demographics. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 23(2), 210-220.
- Davis, M. B. (1989). Lags in vegetation response to greenhouse warming. *Climatic change*, 15(1), 75-82.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2012). Partial least squares: the better approach to structural equation modeling?. *Long range*

- planning, 45(5-6), 312-319.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24.
- Hwang, H., & Yeo, H. (2022). Inconsistency between subjective propensity and practice of sustainable consumption: Impact of the consumers' values-in-behavior and social participation. *Sustainable Development*, 6(30), 1796-1810.
- Kemp, E., Bui, M., & Porter, III, M. (2021). Preparing for a crisis: examining the influence of fear and anxiety on consumption and compliance. *Journal of Consumer Marketing*, 38(3), 282-292.
- Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2021). Pazarlama 5.0: İnsan için teknoloji. (T. Gezer, Çev.) İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi Yayınları.
- Laroche, M., Bergeron, J., & Barbaro-Forleo, G. (2001). Targeting consumers who are willing to pay more for environmentally friendly products. *Journal of consumer marketing*, 18(6), 503-520.
- Loehlin, J. C. (1992). *Latent Variable Models: An Introduction to factor, path and structural analysis*, 2nd Ed., Hillsdale, New Jersey.
- McKinnon, A., Browne, M., Whiteing, A., & Piecyk, M. (Eds.). (2015). *Green logistics: Improving the environmental sustainability of logistics*. Kogan Page Publishers.
- Nash H. A. (2009). The European Commission's Sustainable Consumption and Production and Sustainable Industrial Policy Action Plan. *Journal of Cleaner Production*, 17: 496-499.
- Pedro Pereira Luzio, J., & Lemke, F. (2013). Exploring green consumers' product demands and consumption processes: The case of Portuguese green consumers. *European Business Review*, 25(3), 281-300.
- Peattie, K., & Peattie, S. (2009). Social marketing: a pathway to consumption reduction?. *Journal of business research*, 62(2), 260-268.
- Roberts, J. A. (1996). Green consumers in the 1990s: Profile and implications for advertising. *Journal of business research*, 36(3), 217-231.
- Schaefer, A., ve Crane, A. (2005). Addressing sustainability and consumption. *Journal of Macromarketing*, 1(25), 76-92.
- Schlegelmilch, B. B., Bohlen, G. M., & Diamantopoulos, A. (1996). The link between green purchasing decisions and measures of environmental consciousness. *European journal of marketing*, 30(5), 35-55.
- Smith, S., & Barrientos, S. (2005). Fair trade and ethical trade: are there moves towards convergence? *Sustainable Development*, 13(3), 190-198.
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F., & Natalicio, D. S. (1971). The state-trait anxiety inventory. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican journal of psychology*, 5(3 & 4).
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1997). *Environmental Taxes and Green Tax Reform*, Paris.
- Wang, D., Weisstein, F. L., Duan, S., & Choi, P. (2022). Impact of ambivalent attitudes on green purchase intentions: The role of negative moods. *International Journal of Consumer Studies*, 46(1), 182-199.
- WOD (Worldometers) <https://www.worldometers.info/tr/>, erişim tarihi:09.12.24
- Wong, W. M., Mingjing, Q. U., Nunualvuttitong, C., & Ngamcharoenmongkhon, K. (2023). Environmental Anxiety, Sustainable Consumption, and COVID-19 Fear in Online Consumers: A Research Exploration. *Theoretical and Practical Research in Economic Fields*, 14(2), 246-257.
- Yılmaz, M., & Arslan, F. M. (2021). Gelecek Kaygısı Ve Sürdürülebilir Tüketim Bilincinin Marka Tutumu ve Satın Alma Niyetine Etkisi: Arçelik Örneği. *Journal of Research in Business*, 6(2), 510-545.
- Young, W., Hwang, K., McDonald, S., & Oates, C. J. (2010). Sustainable consumption: green consumer behaviour when purchasing products. *Sustainable development*, 18(1), 20-31.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and individual differences*, 21(2), 165-174.
- Zaleski, Z., Sobol-Kwapinska, M., Przepiorka, A., & Meisner, M. (2019). Development and validation of the Dark Future scale. *Time & Society*, 28(1), 107-123.
- Zeynalova, Z., & Namazova, N. (2022). Revealing consumer behavior toward green consumption. *Sustainability*, 14(10), 5806

Temel Yoga ve Meditasyon Tekniklerinin Ebelik Öğrencilerinin Anksiyete ve Algılanan Stres Düzeylerine Etkisi: Rastgele Kontrollü Bir Çalışma

Effects of Basic Yoga and Meditation Techniques on Anxiety and Perceived Stress Levels of Midwifery Students: A Randomized Controlled Trial

Funda Çitil Canbay^{1*} , Emine Yaşar¹ 

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

Özet: Araştırmanın amacı temel yoga ve meditasyon tekniklerinin ebelik öğrencilerinin anksiyete ve algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu çalışma, randomize kontrollü deneysel bir çalışmadır. Araştırma, Türkiye'nin bir kamu üniversitesinin Ebelik Bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Öğrenci Tanılama ve İzlem Formu", "Beck Anksiyete Ölçeği" ve "Algılanan Stres Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler, bağımlı gruplar t testi ve bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır. Yoga ve meditasyon teknikleri uygulanan ebelik öğrencilerinin algılanan stres ve anksiyete puanları önemli ölçüde azalırken, kontrol grubunda algılanan stres ve anksiyete puanları önemli ölçüde artmıştır. Yoga ve meditasyon teknikleri sonrasında algılanan stres ve anksiyete yüksek skor düzeyinde olmadığı görülmüştür. Gruplararası algılanan stres ve anksiyete skorları yoga ve meditasyon teknikleri sonrası deney grubunda anlamlı düzeylerde azaldığı tespit edilmiştir ($p<0,005$). Uygulama sonrası grup içi karşılaştırmalarda deney grubunda, uygulama öncesine kıyasla algılanan stres ve anksiyete puanlarının düştüğü ve aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p=0,000$). Sonuçlar, yoga ve meditasyon tekniklerinin ebelik öğrencilerinin algılanan anksiyete ve stres düzeylerini önemli ölçüde azalttığını göstermektedir. Yoğun sınav haftaları ve klinik uygulamalar sırasında, sekiz haftalık yoga ve meditasyon programı ile ebelik öğrencilerinde stres ve kaygı yönetilebilir. Öğrencilerin iyilik halini arttırmada, nonfarmakolojik stres ve anksiyete azaltma tekniklerinin ebelik eğitim müfredatına entegre edilmesi düşünülmelidir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan Stres, Anksiyete, Meditasyon, Ebelik, Öğrenci, Yoga

Abstract: The aim of the study is to evaluate the effects of basic yoga and meditation techniques on the anxiety and perceived stress levels of midwifery students. This study is a randomized controlled experimental study. The study was conducted with students of the Midwifery Department of a public university in Turkey. Data were collected using the "Student Diagnosis and Follow-up Form", "Beck Anxiety Scale" and "Perceived Stress Scale". Descriptive statistics, dependent groups t-test and independent groups t-test were applied in the analyses. While the perceived stress and anxiety scores of midwifery students who were applied yoga and meditation techniques decreased significantly, the perceived stress and anxiety scores in the control group increased significantly. It was observed that the perceived stress and anxiety scores were not at the high level after yoga and meditation techniques. It was determined that the perceived stress and anxiety scores between the groups decreased significantly in the experimental group after yoga and meditation techniques ($p<0.005$). In the intra-group comparisons after the application, it was determined that the perceived stress and anxiety scores decreased in the experimental group compared to before the application and the difference was significant ($p=0.000$). Results show that yoga and meditation techniques significantly reduce perceived anxiety and stress levels of midwifery students. During intensive exam weeks and clinical practice, stress and anxiety can be managed in midwifery students with an eight-week yoga and meditation program. Integration of nonpharmacological stress and anxiety reduction techniques into midwifery education curriculum should be considered to increase students' well-being.

Keywords: Anxiety, Meditation, Midwifery, Perceived Stress, Student, Yoga

*İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ funda.citil@atauni.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 12.12.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 21.01.2025
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 02.03.2025
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 09.03.2025



1. Giriş

Sanskritçe “yuj” kelimesinden türeyen yoga zihin ve beden bütünlüğü farkındalığı anlamına gelir. Yoga teknikleri farklı duruş teknikleri (asana), derin nefes alma (pranayama) uygulamalarıyla meditasyonun koordinasyonunu kapsayan popüler uygulamalardır (Kocyiğit ve ark., 2023). Son yıllarda yoganın fizyolojik ve psikosomatik etkilerine ilişkin yapılan batı toplumlarında gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarda yoganın bazı hastalıkların semptomlarının hafiflemesinde oldukça etkili olduğu kanıtlanmıştır (Cramer ve ark., 2013; Cramer ve ark., 2018; Shohani ve ark., 2018; Brinsley ve ark., 2021a; Bös ve ark., 2023). Ayrıca modern yaşam koşullarında bireylerin psikolojik tedavilerde kullanılan ilaçların olumsuz etkilerinden korunmada nonfarmakolojik yaklaşımlara ilgi duymaktadır (Brandon ve Hidaka, 2012). Araştırma sonuçları, yoga egzersizleri ve meditasyonun yaşam kalitesini ve iyilik halini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Cramer ve ark., 2018; Brinsley ve ark., 2021b).

Yoga zihinsel bir egzersiz olması nedeniyle, beyin dalgalarını yavaşlatabilir ve olumsuz duyguları (stres ve anksiyete vb.) elimine etme farkındalığı sayesinde, farkındalık ve bilişsel dengeyi sağlayabilir (Vialatte ve ark., 2009; Desai ve ark., 2015). Algılanan stresin kontrol altına alınmasıyla duygu durum bozukluklarının azalmasının yanında, daha iyi duyu-motor performansı ve el kavrama dayanıklılığı sağladığı anlaşılmıştır (Bajunaid ve ark., 2016). Ebelik, teorik ve uygulamalı eğitimin entegre yürütüldüğü bir disiplin olup, prenatal, intrapartum ve postpartum süreçlerle ilgili zor ve karmaşık mezuniyet kriterlerinin tamamlanmasını gerektirir (Aydın Kartal ve Yazıcı, 2017; Nehir ve Güngör Tavşanlı, 2021). Genel olarak ebelik öğrencileri üzerine gerçekleştirilen tanımlayıcı çalışmalarda stres ve anksiyetenin kaçınılmaz olarak yüksek olduğu gözlenmektedir (Turgay ve ark., 2008; Aydın Kartal ve Yazıcı, 2017; Nehir ve Güngör Tavşanlı, 2021). Şimdinin ebelik öğrencileri geleceğin uzman ebeleri olacağından fiziksel ve zihinsel olarak ebelik öğrencilerinin sağlıklı olması, gelecekte toplum refahını arttırabilir. Bu bağlamda, ebelik öğrencilerine beden ve zihinleriyle bağlantı kurmayı öğretmek psikolojik refahı arttırabilir.

Literatür, yoga ve meditasyonun, algılanan stres ve anksiyete düzeylerini azaltmada nonfarmakolojik ve noninvazif tamamlayıcı uygulamalar kapsamında kabul gördüğünü göstermektedir (Danhauer ve ark., 2017; Groessl ve ark., 2017; Cramer ve ark., 2018; Brinsley ve ark., 2021a). Kısıtlı sayıda araştırmanın sonuçlarında, yoga egzersizleri yoğun stres ve anksiyeteden muzdarip tıp/sağlık eğitimi alanındaki öğrenciler üzerinde olumlu etkiler sağlamıştır (Erogul ve ark., 2014; Fares ve Fares,

2016). Yoganın ve meditasyonun etkilerine ilişkin sağlık eğitimi alanında gerçekleştirilmiş sınırlı sayıda çalışmaları tıp, eczacılık ve hemşirelik bölümü öğrencilerine odaklanmaktaydı (Erogul ve ark., 2014; Beall ve ark., 2015; Fares ve Fares, 2016; Garber, 2017; Lemay ve ark., 2019; Ciezar-Andersen ve ark., 2021). Öte yandan çoğunlukla batı toplumlarındaki çalışmalarda yoganın popülaritesine rağmen (Shohani ve ark., 2018; Kocyiğit ve ark., 2023), yoganın ebe adaylarının duygu durum bozuklukları üzerindeki etkileri hakkında çok az şey bilinmektedir (Altınbaş ve İster, 2019; Bulut ve Aydın Kartal, 2023). Farklı yoga egzersizlerinin fizyolojik ve psikolojik etkilerine ilişkin çalışmalar Türkiye’de sınırlıdır (Aslan ve ark., 2024). Türkiye’de daha çok sağlık bilimleri ve ebelik eğitiminde yoga ve stres ilişkisini ayrı ayrı araştıran çalışmalara rastlanmıştır (Turgay ve ark., 2008; Nehir ve Güngör Tavşanlı, 2021; Öner ve Aslantaş, 2021). Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada hemşirelik öğrencilerine kahkaha yogasının algılanan stress ve anksiyete düzeylerini önemli ölçüde azalttığı saptanmıştır (Aslan ve ark., 2024). Türkiye’de yoganın etkilerine ve ebelik öğrencilerine yönelik çalışmalar daha çok girişimsel olmayan türde gerçekleştirilmiştir (Altınbaş ve İster, 2019; Yurtsal ve Eroğlu, 2024). Bu girişimsel çalışma ile literatürdeki bu bilgi boşluğunun doldurulmasına katkı sunmayı düşünmekteyiz. Araştırma bu yönüyle özgün ve literatürdeki boşluğu dolduracak niteliktedir.

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde yoga kavramı, temel yoga teknikleri, algılanan stres ve anksiyete düzeyleri kavramları literatür bilgileri kullanılarak açıklanacaktır. Kökeni eski Hint geleneklerine dayanan yoga çok boyutlu bir egzersiz olup, bireylerin gereksinimlerine göre hangi yoga stili uygun ise o tercih edilmektedir (Efe ve Keyvan, 2021; Şahin ve Gürkan, 2021; Demir Yıldırım ve Güngör Satılmış, 2022; Kocyiğit ve ark., 2023). Literatürde; anksiyete, depresyon ve stres bozuklukları gibi çeşitli duygu durum bozukluklarının semptomlarının hafifletilmesinde yoga egzersizleri bütüncül sağlık yaklaşımları olarak kullanılmaktadır (Efe ve Keyvan, 2021). Yoga çeşitli fiziksel hastalıkların yönetilmesinde, iyilik halini yükseltmede tamamlayıcı ve alternatif bir yöntem olarak kullanılabilir (Demir Yıldırım ve Güngör Satılmış, 2022; Kocyiğit ve ark., 2023). Yoga teknikleri fiziksel denge, güç ve esnekliği sağlamanın yanında, yoga ruh sağlığını iyileştirmede ve stresle başa çıkma yöntemi olarak gün geçtikçe popüler hale gelmektedir (Kocyiğit ve ark., 2023).

2.1. Yoga Kavramı ve Temel Yoga Teknikleri

Yoga küresel özellikte batı tıptan tamamlayıcı tedavi olarak benimsenerek araştırmacılar arasında po-

püler, güvenli ve pasif bir egzersiz türüdür (Kocyiğit ve ark., 2023).

Bireylerin fiziksel özelliklerine ve gereksinimlerine göre uyarlanan yoga; pranayama (nefes teknikleri), fiziksel pozlar (asana) ve meditasyon üçlemesinden oluşur (Torgutalp, 2018; Kocyiğit ve ark., 2023). Farklı zorluk seviyelerinden oluşan farklı yoga türleri vardır (Kocyiğit ve ark., 2023). Yoga stilleri farklı teknik ve sürelerden oluşur. Bazı yoga türleri sessiz yumuşak esneme egzersizlerine dayanırken, bazı yoga stilleri güç, senkronizasyon ve mantra adı verilen ilahi mısraları içerir. Yoga nidra gibi bazı yoga tekniklerinde ise tamamen hareketsiz kalınır, uyku ile uyanıklılık arasında nefes egzersizleri yapıp ana odaklanmak gerekir. Meditasyon bazen farklı asanalarda oturarak ya da sessiz bir ortamda tamamen hareketsiz sırt üstü uzanarak yapılır (Maşa ve Ceylan, 2020). En çok bilinen yoga türleri şu şekilde açıklanabilir; fiziki sınırları zorlayan ve fiziksel güç gerektiren power yogadır. Aştanga yoga power yoga gibi fiziksel güç ve esneklik gerektirir, akışlarda nefes (pranayama) ve asana (pozlar) senkronize olarak yapılır (Prathikanti ve ark., 2017). Kontrollü nefeste, nefes alma ve verme süresini uzatıp kısaltarak akciğerleri forma sokma egzersizleridir. Yin yoga, oturarak ya da yatarak ve 3-5 dakika arasında kalınarak yapılır. Nefes eşliğinde asanaların yumuşak hareketlerle yapıldığı yoga türü vinyasa yogadır. Çalışmamızda öğrencilerin stres ve anksiyete düzeylerini tetiklemeyeceğini düşündüğümüzden vinyasa yoga ve meditasyon tekniklerini tercih ettik.

2.2. Literatürde Yoga ile Stres ve Anksiyete İlişkisi

Stres, anksiyete ve yoga kavramları arasındaki ilişkiyi anlamadan önce, algılanan stres, anksiyete ve yoga kavramlarına hakim olmak gerekir. Stres kavramı insanların karşılaştığı zorluklar ya da engeller karşısında göstermiş olduğu direnci gösterir (Soysal, 2009). Stres sözcüğü en geniş anlamda insanın uyumunu bozan, kapasitesini zorlayan koşullar ve talepler olarak tanımlanır (Güçlü, 2001). Stres belirli bir düzeyde bireye kondisyon, güç ve başarı kazandırırken, yüksek düzeyde strese maruz kalmak bireylerin iyilik halini olumsuz etkileyebilir (Avcı, 2019). Stresle etkili başetme ya da stresi yönetme yöntemi geliştirememiz bireylerde stresi biriktirme (içe atma), madde bağımlılığı, polifaji (aşırı yeme) ve kontrolsüz alışveriş davranışlarından en az biri görülebilir (Öztürk ve Uluşahin, 2016; Avcı, 2019). Anksiyete ise, olası risk faktörlerine bağlı insanların kendini güvensiz hissettiği durumlarla karşı geliştirdiği doğal bir tepkidir. Anksiyete bozukluğu olan bireylerde genellikle öfke, ani ağlama nöbetleri ve kendine/çevresine zarar verme davranışları gözlemlenebilir (Şahin, 2019). Bu durum korkudan farklıdır. Korkuda gerçek bir tehdit bulunurken, anksiyetede tehdit spesifik olma-

yıp, herhangi bir şeyin benlik bütünlüğünü tehdit etmesi durumunda gelişebilir (Öztürk ve Uluşahin, 2016). Dolayısıyla stres anksiyeteyi, anksiyete stresi tetikleyebilir (Efe ve Keyvan, 2021). Stres ve anksiyete ile etkili baş etme tekniklerinden biri fiziksel egzersizlerdir ve yoga bunun için en uygun egzersizdir (Ölçer ve Oskay, 2015; Kılıç ve Ünal, 2020). Pek çok araştırmada yoganın hem sağlık problemlerinde tamamlayıcı bir uygulama olarak etkileri, hem de yoganın stres ile anksiyete ilişkisi irdelenmiştir (Efe ve Keyvan, 2021). Yoga sadece fiziksel faydalar sağlamaz aynı zamanda yoganın duygu durum bozukluklarını iyileştirici etkisi kanıtlanmıştır (Torgutalp, 2018; Kocyiğit ve ark., 2023). Stres ve anksiyete anında beyin dalgaları yüksek frekansa sahip beta dalgasındadır ve sürekli beta dalgasında kalmak bireyler için zorlayıcıdır (Torgutalp, 2018). Yoga ve meditasyon beraber uygulandığında huzurlu zamanlardaki beyin frekansı alfada kalması daha etkilidir. Nefes sakinleştirici kalp ritmi, beyin dalgaları ve tansiyon düşme eğilimindedir (Duyan, 2007; Torgutalp, 2018). Yoga egzersizleri beyin dalgalarını düşüren, tansiyonu düzenleyen ve fiziksel iyileşmeyi sağlayan bir egzersiz olup stres ve anksiyeteyi azaltma etkilerine sahiptir (Desai ve ark., 2015; Torgutalp, 2018). Literatürde sağlık alanında öğrenim gören öğrencilerin çoğunlukla stresten muzdarip bireylerin anksiyete ve algılanan stresi yoga teknikleri ile etkili olarak yönetebildiği görülmektedir (Lemay ve ark., 2019; Ciezar-Andersen ve ark., 2021).

Araştırma hipotezimiz; yoga tekniklerinin algılanan stres ve anksiyete düzeyleri üzerinde iyileştirici ya da olumlu düzeyini etkileme potansiyeline odaklanmaktadır. Temel yoga tekniklerinin ve benzer şekilde meditasyonun algılanan anksiyete ve stres düzeylerini nasıl etkileyeceği hakkında araştırmanın hipotezleri şunlardır: H_0 : Yoga tekniklerinin algılanan stres ve anksiyete düzeyleri üzerinde iyileştirici bir etkisi yoktur. H_1 : Yoga tekniklerinin algılanan stres ve anksiyete düzeyleri üzerinde iyileştirici etkisi vardır.

3. Yöntem

Araştırmanın amacı; ebek öğrencilerinde temel yoga teknikleri ve meditasyon müdahalesinin anksiyete ve algılanan stres düzeylerine etkisini incelemektir. Bu çalışmada, bireylerin stresle başa çıkma yöntemlerinden biri olarak yoganın etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Uygulama Yeri: Araştırma Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesinde konumlanan gelişmiş bir kamu üniversitenin sağlık bilimleri fakültesinde yapılmıştır. Girişim ve veri toplama işlemleri ilgili üniversitenin sağlık bilimleri fakültesindeki ebek bölümünde uygun bir odada gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Tasarımı ve Yöntemi: Gerçekleştirilen, araştırma randomize kontrollü deneysel bir çalışmadır. Bu klinik araştırmanın ClinicalTrials.gov'a kaydı yapılmıştır (NCT06202352). Raporlama, paralel grup randomize çalışmalar için CONSORT klavuzuna bağlı kalınmıştır (Cuschieri, 2019).

3.1. Örneklem Büyüklüğü

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi: Evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'de Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin ebelik bölümünde (1., 2., 3., 4. Sınıf), eğitim alan, kayıtlı 724 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilecek asgari öğrenci sayısı (örneklem) G*Power 3.1.9.7 yazılımı kullanılarak hesaplandı. Shohani ve arkadaşları (2018)'nin çalışmasında etki büyüklüğü 0,351 olduğu belirlenmiştir. Buna göre $d=0,351$ ve $\alpha=0.05$ düzeyinde %80 ($1-\beta=0.80$) güç için azami örneklem büyüklüğü gruplar arası için azami 33 kişi olarak hesaplanmıştır. Araştırma esnasında ebe adaylarının ayrılma hakları düşünülerek, %10 fazladan örneklem sayısı ile her grup için 36 katılımcı ile çalışma tamamlanmıştır.

Tarama çalışmasında ebelik öğrencilerinin tamamına ulaşmak hedeflendiğinden örneklem seçimine gidilememiştir. Tarama sonrası uygun öğrencilere daha sonra ulaşmak için, öğrencilerin iletişim bilgileri anketlere yazılarak ölçekler numaralandırılmıştır. Bu aşamada; bu çalışmaya dahil etme kriterlerine uyan ve gönüllü olan 72 öğrenci kontrol ve yoga grubuna ayrılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri yoga ve meditasyondur. Bağımsız değişkenler ise, anksiyete düzeyi ve algılanan stres düzeyidir. Ayrıca öğrencilere Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmıştır.

3.2. Çalışma Verilerinin Toplanması ve Verilerin Kaydedilmesi

Veri Toplama Araçları

Araştırma ekibi tarafından hazırlanan “Öğrenci Tanılama ve İzlem Formu”, ile ebelik öğrencilerinin sosyodemografik verileri kaydedilmiştir. Ayrıca tarama çalışması, girişim öncesi ve girişim sonrası için “Beck Anksiyete Ölçeği” ve “Algılanan Stres Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrenci Tanılama ve İzlem Formu

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan Öğrenci Tanılama ve İzlem Formu katılımcıya ait kişisel bilgileri sorgulayan sorular içeren ve egzersize olan tutumu ile ilgili durumları sorgulamak için bir form kullanılmıştır.

Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)

Ölçek yaygın anksiyete belirtilerinin şiddetini değerlendirir. Bu araç, kaygının somatik semptomlarına odaklanır ve 21 madde içerir. Bu envanter, 0-3 arasında değişen 4 Likertli ölçek formuna dayanmaktadır ve maksimum

toplam puan 63'tür. Düşük kaygı 0 ile 21 arası, 22 ile orta düzey kaygı 35 arasındaki puanlar ve 36'nın üzerindeki puanlar yüksek kaygıyı göstermektedir. Ölçek Beck ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiş olup, Ulusoy ve arkadaşları ölçeği Türk örnekleme uyarlamıştır (Ulusoy ve ark., 1998).

3.3. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)

Ölçek Cohen ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilmiş olup, ölçeğin Türkçe uyarlamasını Eskin ve arkadaşları (2013) gerçekleştirmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.87 bulunmuştur (Eskin ve ark., 2013). Bu ölçek 14 maddeyi içermektedir (Erci, 2006). Ölçeğin yetersiz öz yeterlik (4-6,8-10,13 maddeleri) ve stres/rahatsızlık algısı (1-3,7,11,12,14 maddeleri) başlıklı iki alt boyutu vardır. Öte yandan 4, 5, 6, 7, 9, 10 ve 13. ölçek maddeleri terst puanlanır. Algılanan stres 11-26 puan ise düşük stres, 27-41 puan ise orta stres ve 42-56 puan ise yüksek stres düzeyini kapsamaktadır.

3.4. Araştırmanın Uygulanması

Araştırma 2 aşamada uygulanmıştır. İlk aşamada öğrencilerin anksiyete ve stres düzeyleri taranmıştır. Tarama çalışması sonrası öğrencilerin demografik özellikleri, genel anksiyete ve algılanan stres düzeyleri ölçülmüştür. Tarama çalışmasında amaç mevcut, düzenli yoga yapan öğrenciler dışında kalan, algılanan stress ve anksiyete düzeyleri yüksek öğrencileri tespit etmektir. Tarama çalışmasından elde edilen verilere göre, numaralandırılan formlar sıraya konarak veriler IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistic 22 paket programına kaydedilmiştir. Anksiyete ve stress skorları yüksek öğrenciler araştırmaya katılmaya davet edilmiştir. Tarama çalışması sonucu elde edilen verilere göre, anksiyete ve algılanan stres düzeylerine göre katılımcılar (72 öğrenci), yoga teknikleri ve kontrol grubuna atanmıştır. Gruplara atamada bir randomizasyon programı (www.randomize.org) kullanılmıştır.

Randomizasyonla gruplara atanan öğrenciler iletişim numaralarından ulaşılarak araştırma hakkında bilgi verilmiş olup, hangi grupta olacakları bildirilmiştir. Çalışma gruplarına atanan öğrencilerle randevulaşmış ve fakültede uygun bir odada yoga/meditasyon tekniklerine başlanmıştır. Seçim aşamasında yoga ve kontrol grubuna atanan tüm sınıfların ders saatlerinin sonrası görüşmeler ayarlanmıştır. Kontrol ve yoga/meditasyon grubu olarak iki bağımsız WhatsApp grubu oluşturulmuştur. Sorumlu araştırmacının uluslararası yoga eğitimi sertifikası bulunmaktadır.

Yoga ve meditasyon uygulamaları (8 hafta, haftada bir, 60 dakika): Yoga ve meditasyon teknikleri, haftada

bir kez, 60 dakikalık vinyasa yoga dersini ve ardından okuması ortalama 30 dakika alan rehberli yoga eğitim kitapçığı kullanılmıştır. Yoga müdahaleleri, bahar döneminin hastane uygulamalarının en yoğun olduğu ve final sınavları öncesinde son sekiz hafta içinde yapılmıştır. Final sınavlarının olduğu hafta son test formları doldurulmuştur. Meditasyona ayrılan süre son iki hafta her hafta arttırılmış olup, 5 dakika ile başlanıp ve sekizinci haftada kademeli olarak 20 dakikaya yükseltilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler fakültenin rutin eğitim ve öğretim faaliyetlerine dahil olmuştur. Kontrol grubuna herhangi bir teknik uygulanmamıştır (►Şekil 1).

4. İstatistiksel & Analitik Yöntemler

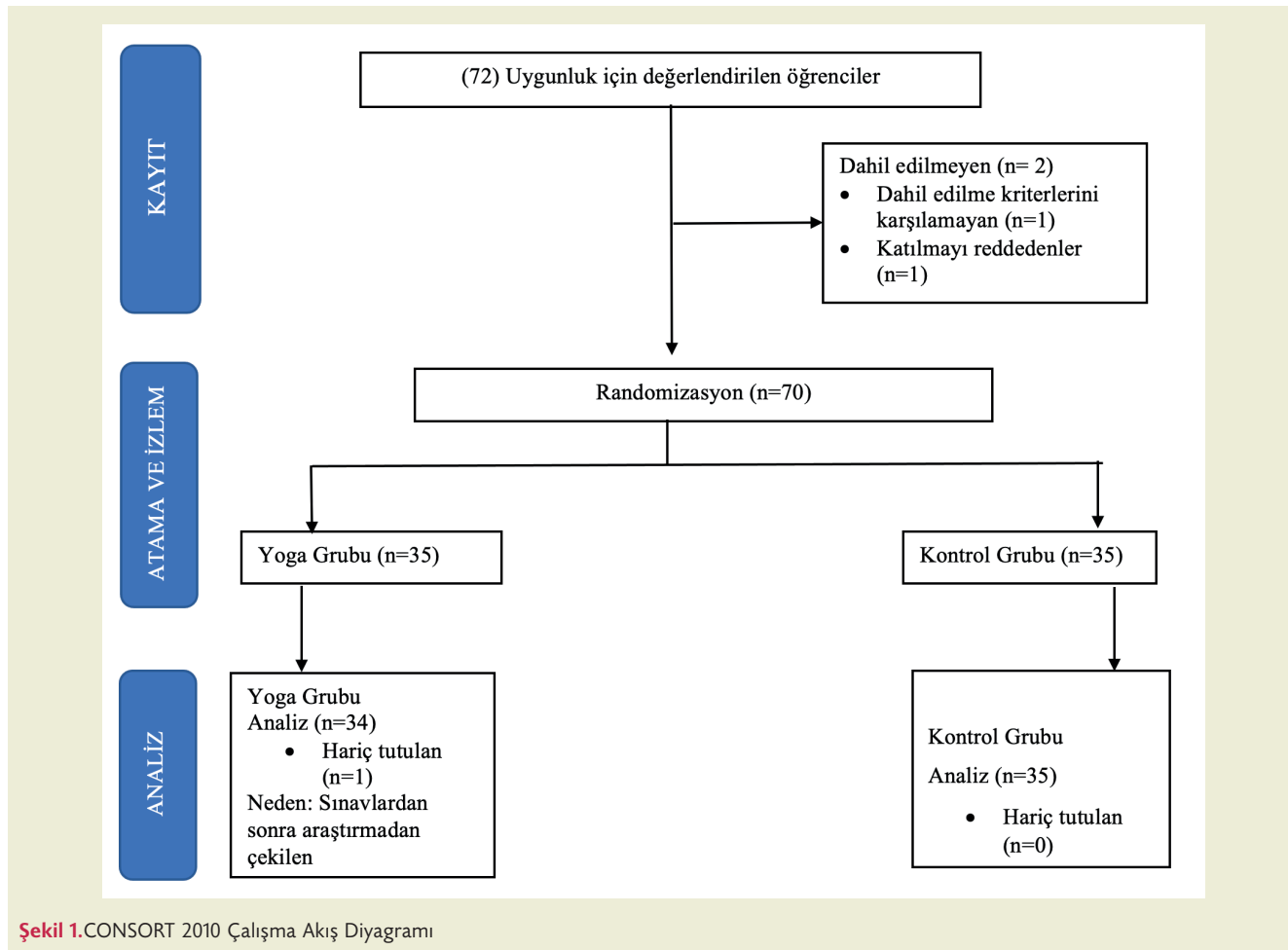
Yoga uygulamaları sonlandıktan sonra son test formlarını (Algılanan Stres Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği) tüm katılımcılar doldurmuştur. Veriler IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistic 22 paket programında kaydedilmiştir ve istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle yapılan testi belirlemede normallik analizleri Kolmogorov-Smirnov Uyum İyiliği Testi ve “Shapiro-Wilk”, uygulanmıştır. Tanımlayıcı ista-

tistiklerde aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleri ve kategorik değişkenler ise frekans ve yüzde uygulanmıştır. İç tutarlılığın test edilmesinde Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Gruplararası özelliklerin karşılaştırılmasında “Pearson Ki-kare Testi ve Fisher’s Exact Testi”, yoga ve meditasyon teknikleri öncesi ve sonrası sonuçları karşılaştırmak için grup içi eşleştirilmiş örneklem *t* –testi (Paired-Samples *T* testi) uygulanmıştır. İki grup ortalaması arasındaki farkın belirlenmesinde ise, bağımsız gruplarda *t* testi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyinde 0,05’tir.

5. Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin bireysel özellikleri incelendiğinde, gruplar arası bireysel özellikleri bakımından benzer oldukları ve bu özellikler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$; ►Tablo 1).

Yoga ve kontrol gruplarında BDÖ puanı zamana göre karşılaştırıldığında; yoga uygulaması öncesinde gruplar arası anlamlı bir farklılık saptanmazken ($p=0,682$),



Tablo 1. Yoga ve kontrol grubundaki katılımcıların bireysel özelliklerinin karşılaştırılması

Özellik	Yoga (n=34)		Kontrol (n=35)		χ^2 / t
	n	%	n	%	p
Yaş (X $\pm$ SS)	21,08 $\pm$ 1,97		20,80 $\pm$ 1,84		t=0,231a
					p=0,533
Kaçıncı sınıfta olduğu					
Birinci	9	26,5	10	28,6	
İkinci	8	20,6	9	25,7	χ^2 =0,408
Üçüncü	7	23,5	7	20,0	p=0,939
Dördüncü	10	29,4	9	25,7	
En çok yaşanan yer					
Köy	7	20,6	9	25,7	p=0,777b
Kent	27	79,4	26	74,3	
Şuan yaşadığı yer					
Ev	14	41,2	18	51,4	χ^2 =0,729
Yurt	20	58,8	17	48,6	p=0,393
Haftalık ders çalışma süresi(Ort. $\pm$ SS)	5,76 $\pm$ 6,11		5,65 $\pm$ 4,43		t=0,084a
					p=0,933
En sık tüketilen besin grubu					
Karbonhidrat	9	26,5	8	22,9	χ^2 =0,627
Protein	8	23,5	8	22,9	p=0,890
Yağ	10	29,4	9	25,7	
Lifli gıdalar	7	20,6	10	28,6	
Kafein kullanım sıklığı					
Sık sık	14	41,2	10	28,6	χ^2 =1,492
Ara sıra	12	35,3	13	37,1	p=0,474
Nadiren	8	23,5	12	34,3	
Son bir ay içindeki kilo değişimi					
Azaldı	10	29,4	12	34,3	χ^2 =0,207
Değişmedi	11	32,4	11	31,4	p=0,902
Arttı	13	38,2	12	34,3	

Ort.: Ortalama; SS: Standart Sapma; aIndependent Samples Test; bFisher's Exact Test.

Tablo 2. BDÖ ve ASÖ toplam puanlarının yoga uygulaması öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına göre grup içi ve gruplar arası karşılaştırılması

Ölçek	Grup	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası	t/p
		Ort. $\pm$ SS	Ort. $\pm$ SS	(Grup içi karşılaştırma)
BDÖ	Yoga (n=34)	43,02 $\pm$ 6,51	31,08 $\pm$ 5,57	t=10,410c/p=0,000
	Kontrol (n=35)	43,62 $\pm$ 5,54	44,62 $\pm$ 7,08	t=-1,185c/p=0,244
		t=-0,412a	t=-8,804a	
		p=0,682	p=0,000	
ASÖ	Yoga (n=34)	38,47 $\pm$ 5,51	35,79 $\pm$ 5,39	t=7,334c/p=0,000
	Kontrol (n=35)	36,42 $\pm$ 6,47	39,37 $\pm$ 6,83	t=-3,626c/p=0,001
		t=1,408a	t=-2,410a	
		p=0,164	p=0,019	

Ort.: Ortalama; SS: Standart Sapma; BDÖ: Beck Anksiyete Ölçeği; ASÖ: Algılanan Stres Ölçeği; aIndependent Samples Test; cPaired-Samples T Test

uygulama sonrası yoga/meditasyon grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0,000$). Yoga/meditasyon ve kontrol gruplarında ASÖ puanı zamana göre karşılaştırıldığında; yoga uygulamaları öncesinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken ($p=0,164$), uygulama sonrasında yoga grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0,019$; ► **Tablo 2**).

Grup içi karşılaştırmalar incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin BDÖ puan ortalamasının uygulama öncesine göre uygulama sonrası düştüğü ve aradaki farkın anlamlı olduğu görülürken ($p=0,000$); kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasında anlamlı bir fark oluşturmayacak derecede artış olduğu saptanmıştır ($p=0,244$; ► **Tablo 2**).

ASÖ puan ortalamasına göre grup içi karşılaştırmalar incelendiğinde ise deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası, uygulama öncesine göre ASÖ puan ortalamalarını düştüğü ve aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p=0,000$). Öte yandan kontrol grubundaki öğrencilerin ASÖ puan ortalamasının uygulama sonrası, öncesine göre arttığı ve aradaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p=0,001$; ► **Tablo 2**).

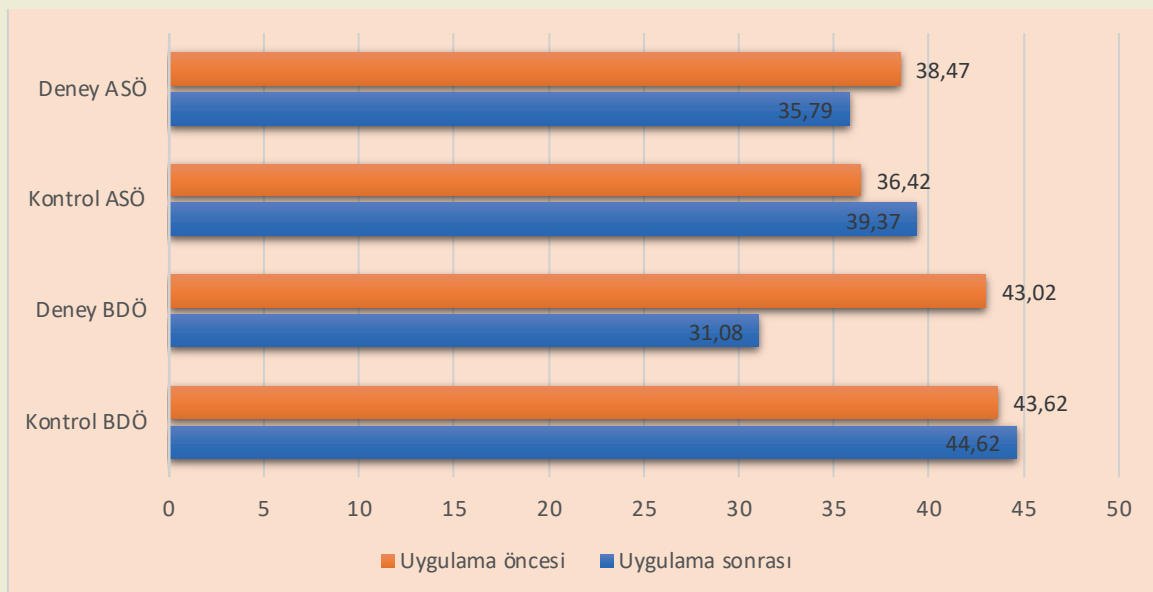
6. Tartışma

Bu araştırmada, temel yoga teknikleri ve meditasyonun ebelik öğrencilerinin anksiyete ve algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgularımız, yoga ve meditasyon uygulamalarının öğrencilerin anksiyete ve stres düzeylerini anlamlı derecede azalttığını gös-

termektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası anksiyete ve algılanan stres skorlarında belirgin bir düşüş gözlenirken, kontrol grubunda ilgili skorlarda yükselme saptanmıştır.

Çalışmamızda, deney grubundaki öğrencilerin anksiyete ortalaması uygulama öncesine göre uygulama sonrasında anlamlı bir düşüş göstermiştir. Kontrol grubunda ise puan ortalamasında anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Bu bulguya göre, yoga ve meditasyonun anksiyete semptomlarını azaltmada etki gösterdiği anlaşılmaktadır. Literatürde de benzer sonuçlar rapor edilmiştir. Örneğin, Cramer ve ark. (2017) tarafından yapılan bir sistematik derlemede, yoganın majör depresif bozukluğu olan bireylerde anksiyete semptomlarını azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir. Desai ve arkadaşlarının (2015) ve Torgutalp (2018)'in, çalışmalarında yoganın beyin dalgalarını yavaşlatarak zihinsel sakinliği artırdığını ve olumsuz duyguları azalttığını vurgulamıştır. Bu çalışmalar, yoganın anksiyete yönetiminde etkili bir tamamlayıcı yöntem olabileceğini desteklemektedir.

Algılanan stres puanlarında ise, deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında stres düzeylerinde anlamlı bir düşüş gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise stres düzeylerinde anlamlı bir yükseliş saptanmıştır. Bu durum, yoga ve meditasyonun algılanan stresin yönetilmesinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Shohani ve ark. (2018), yoga uygulamalarının kadınlarda stres, anksiyete ve depresyon düzeylerini anlamlı derecede azalttığını bildirmiştir. Brinsley ve ark. (2021b), yoga ve meditasyonun psikolojik iyilik halini beslediğini ve depresif semptomları azalttığını göstermiştir. Sharma ve



Şekil 2. Yoga ve kontrol gruplarında yoga uygulamasının zamana göre ASÖ ve BDÖ puan ortalamasına etkisi

Haider (2015), üniversite öğrencilerinde yoganın stres ve emosyonel durum üzerindeki olumlu etkilerini rapor etmiştir. Ayrıca, Chen ve ark. (2013), meditasyonun stres hormonlarını düşürerek psikolojik stresi azaltabileceğini göstermiştir. Türkiye’de gerçekleştirilen diğer çalışmalarda benzer şekilde yoga ve meditasyonun stresi azaltmada oldukça etkili olduğu sonuçları rapor edilmiştir (Torgutalp, 2018; Maşa ve Ceylan, 2020; Aslan ve ark., 2024). Bu bulgular, yoga ile meditasyonun stres yönetiminde etkili olduğunu ve çalışmamızın bulgularını desteklediğini göstermektedir.

Ebelik öğrencilerinin eğitim süreçleri boyunca yoğun stres ve anksiyeteye maruz kaldıkları özellikle klinik uygulamalar, sınavlar ve mezuniyet kriterlerinin tamamlanması baskısının, öğrencilerin stres düzeylerini artırdığı literatürde rapor edilmiştir (Aydın Kartal ve Yazıcı, 2017). Çalışmamızda kontrol grubundaki öğrencilerin algılanan stres skorlarının artması, eğitim sürecinin getirdiği doğal stres artışının nedeni olabilir. Deney grubundaki öğrencilerin anksiyete ve algılanan stres puanlarında gözlenen düşüş, yoga ve meditasyonun anksiyetenin ve stresin yönetiminde etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmamızın bulgusuyla uyumlu olarak, Erogul ve ark. (2014), tıp öğrencilerinde uyguladıkları mindfulness temelli müdahalelerin stres ve anksiyeteyi azaltmada etkili olduğunu tespit ettiler. Kinchen ve ark. (2020), hemşirelik öğrencilerinde yoga ve meditasyonun stres düzeylerini azalttığını ve akademik başarıyı artırdığını rapor etmişlerdir. Bu çalışmalar, sağlık eğitimi alan öğrencilerde kontrol grubumuzda olduğu gibi stres ve anksiyetenin artması, yoga ve meditasyonun etkisiyle deney grubumuzda görüldüğü gibi stres ve anksiyetenin azalması yönüyle çalışmamızın bulgularını desteklemektedir.

Çalışmamızın özgünlüğü, yoga ve meditasyonun ebelik öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemesinden kaynaklanmaktadır. Literatürde ebelik öğrencilerine yönelik yoga ve meditasyon müdahalelerinin sonuçlarını irdeleyen çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu bağlamda, araştırmamız literatürdeki bilgi boşluğunu doldurarak literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca, Türkiye’de yoganın fizyolojik ve psikolojik etkilerine ilişkin çalışmaların az sayıda olması, bu araştırmanın özgünlüğünü yükseltmektedir. Bulgularımızın pratik uygulamaları açısından, ebelik eğitimi programlarına yoga ve meditasyonun entegre edilmesinin düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü, öğrencilerin stres ve anksiyete düzeylerinin azaltılması, onların akademik başarılarını ve mesleki yeterliliklerini olumlu yönde etkileyebileceğini işaret etmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ASÖ puanlarında-

ki artış, eğitimin ilerleyen dönemlerinde stresin doğal olarak arttığını göstermektedir. Bu bulguya dayanarak, yoga ve meditasyonun sadece mevcut stresi azaltmakla kalmayıp, gelecekteki stresin birikimini de engelleyebileceği anlaşılmaktadır. Bu varsayımsal çıktıyla literatür yeniden gözden geçirildiğinde Bajunaid ve ark. (2016), algılanan stresin kontrol altına alınmasıyla duygudurum bozukluklarının azaldığını ve fiziksel performansın iyileştiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca Park ve ark. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, düzenli yoga pratiğinin stres tepkisini modüle ederek bireylerin stresle daha etkin başa çıkmalarını sağladığını gösterdikleri görülmüştür. Aynı şekilde, van der Riet ve ark. (2015), hemşirelik öğrencilerinde mindfulness temelli tekniklerin stres ve anksiyeteyi azalttığını rapor ettiği görülmüştür. Bu bulgu, çalışmamızın sonuçlarıyla uyumludur ve yoga ile meditasyonun, psikolojik ve fizyolojik faydalar sağlayabileceğini göstermektedir. Ayrıca, geleceğin sağlık profesyonelleri olarak, ebelik öğrencilerinin kendi stres ve anksiyete yönetimi becerilerini geliştirmeleri, profesyonel yaşamlarında hizmet verecekleri bireylere daha iyi destek sunmaları ve mesleğin yıpratıcı etkilerine karşı daha dirençli olabilecekleri varsayımını da ortaya çıkarmaktadır. Bu varsayımsal bulgu literatürde kontrol edildiğinde Loewenthal ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir çalışmada yoga uygulamalarının sağlık profesyonellerinde stres ve tükenmişliği azaltmada etkili olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmamızda kullanılan yoga ve meditasyon müdahalesinin 8 hafta süreyle uygulanması, literatürde önerilen sürelerle uyumlu olup, Lemay ve arkadaşları (2019) tarafından önerilen, mindfulness ve yoga programlarının en az 6 hafta ve haftada 1 gün olmak üzere 60 dakika uygulanmasının stres ve anksiyete düzeylerini azaltmada etkili olduğu çıkarımı ile desteklenmiştir. Dolayısıyla çalışmamızda yer alan süre, öğrencilerin yoga ve meditasyon tekniklerini öğrenmeleri ve bunları günlük yaşamlarında uygulayabilmeleri için yeterli bir zaman dilimini içerdiği kabulünü doğurmaktadır.

6.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamızın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneklemin tek bir üniversitenin ebelik bölümü öğrencileriyle sınırlı olması, sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca, müdahalenin uzun vadeli etkileri ve sürdürülebilirliği değerlendirilmemiştir. Gelecekteki araştırmalarda, farklı üniversitelerden daha geniş örneklemlemlerle ve uzun dönemli takiplerle yoga ve meditasyonun etkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca, tekniklerin etkisini artırmak için yoga ve meditasyonun bireysel uygulamalarının yanı sıra grup çalışmaları ve destekleyici eğitimlerin de eklenebileceği düşüncesini doğurmaktadır.

7. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, çalışmamız temel yoga teknikleri ve meditasyonun ebelik öğrencilerinin anksiyete ve algılanan stres düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmamızın bulguları, ebelik eğitimi programlarında yoga ve meditasyonun destekleyici bir müdahale olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin psikolojik iyilik hallerinin desteklenmesi, eğitim süreçlerini kolaylaştırabilecek olmasının yanı sıra gelecekteki mesleki performanslarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla eğitim kurumlarının, öğrencilerin ruh sağlığını desteklemek için yoga ve meditasyon gibi nonfarmakolojik tekniklerin değerlendirilmesinin yerinde olacağı kanaati oluşmuştur. Çalışmamızın sonuçları ilerde gerçekleştirilecek çalışmaların tasarlanmasında yol gösterici olabilir. Ebelik alanında farklı çalışmalarda yoganın farklı duygu değişkenleri üzerine etkilerinin irdelendiği girişimsel çalışmalarda gerçekleştirilmesi önerilir. Gelecekte ebelik alanında yapılacak çalışmalarda, yoganın farklı duygu değişimlerine etkisinin araştırılması ebelik mesleğine ve literatüre katkı sağlayabilir.

Teşekkür

Araştırmaya katılan öğrencilere teşekkür ederiz. Bununla beraber; TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı'na desteklerinden ötürü teşekkür ederiz.

Araştırma Etiği / Research Ethics

Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınan 06.07.2023 tarihinde etik kurul onayıyla yürütül-

müştür (Sayı: B.30.2.ATA.0.01.00/585).

Yazar Katkıları / Author Contributions

Kavramsallaştırma: [FÇC], Metodoloji: [FÇC/ EY], Formal Analiz: [FÇC], Araştırma: [FÇC/EY], Kaynaklar: [FÇC/EY], Veri Düzenleme: [FÇC/EY], İlk Taslak Hazırlığı: [FÇC/EY], Yazım - Gözden Geçirme ve Düzenleme: [FÇC/EY], Görselleştirme: [FÇC/EY], Denetim: [FÇC/EY], Proje Yönetimi: [FÇC/EY]

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını belirtmişlerdir

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bu proje, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından 1919B012301978 numaralı 2023 Yılı 1.Dönem Kapsamında desteklenmiştir.

Not / Note

Bu proje 2. Uluslararası Asklepios Tıp, Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Kongresi'nde (14,16 Ağustos 2024) sözel bildiri olarak sunulmuştur ve özet bildiri kongre kitabında yayınlanmıştır.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Funda Çitil Canbay  <https://orcid.org/0000-0001-7520-4735>

Emine Yaşar  <https://orcid.org/0009-0006-4482-525X>

Kaynakça

- Altınbaş, Y., & İster, E. D. (2019). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin tamamlayıcı ve alternatif tedaviler hakkındaki görüş, bilgi ve uygulamaları. *Sakarya Üniversitesi Holistik Sağlık Dergisi*, 2(1), 47-60.
- Altınbaş, Y., & İster, E. D. (2019). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin tamamlayıcı ve alternatif tedaviler hakkındaki görüş, bilgi ve uygulamaları. *Sakarya Üniversitesi Holistik Sağlık Dergisi*, 2(1), 47-60.
- Aslan, H., Akçin, A., Çelîk, H. (2024). The effect of laughter yoga's on perceived stress and anxiety levels in nursing students: Randomized controlled trial. *Advances in Integrative Medicine*.
- Avcı, A. (2019). İş ve İş Stresi Yönetimi. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 290-296.
- Aydın Kartal, Y. ve Yazıcı, S. (2017). Ebelik hücrelerinin İlk Klinik Deneyim Başlangıcı ve Sonunda Anksiyete ve Stres Düzeylerinin Belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 190-195.
- Bajunaid, K., Mullah, M. A., Winkler-Schwartz, A., Alotaibi, F. E., Fares, J., Baggiani, M., et al.(2016). Impact of acute stress on psychomotor bimanual performance during a simulated tumor resection task. *J Neurosurg*. <https://doi.org/10.3171/2015.5.JNS15558>.
- Beall, J. W., DeHart, R. M., Riggs, R. M., & Hensley, J. (2015). Perceived stress, stressors, and coping mechanisms among Doctor of Pharmacy students. *Pharmacy*, 3(4), 344-354.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *J Consult Clin Psychol*, 56, 893-897.
- Bös, C., Gaiswinkler, L., Fuchshuber, J., Schwerdtfeger, A., & Unterrainer, H. F. (2023). Effect of Yoga involvement on mental health in times of crisis: A cross-sectional study. *Front Psychol*, 14, 1096848. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1096848>.
- Brandon, H., & Hidaka, B. A. (2012). Depression as a disease of modernity: explanations for increasing prevalence. *J Affect Disord*, 140, 205-214.
- Brinsley, J., Girard, D., Smout, M., & Davison, K. (2021a). Is yoga considered exercise within systematic reviews of exercise interventions? A scoping review. *Complement Ther Med*, 56, 102618. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2020.102618>.
- Brinsley, J., Schuch, F., Lederman, O., Girard, D., Smout, M., Immink, M. A., ... & Rosenbaum, S. (2021b). Effects of yoga on depressive symptoms in people with mental disorders: a systematic review and meta-analysis. *British journal of sports medicine*, 55(17), 992-1000.
- Bulut, A., & Aydın Kartal, Y. (2023). Ebelik Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisinde Tamamlayıcı ve Alternatif Tedavileri Kullanım Durumları ve Yaşam Kalitesine Etkisi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 399-412. <https://doi.org/10.47115/jshs.1203358>
- Ciezar-Andersen, S. D., Hayden, K. A., & King-Shier, K. M. (2021). A systematic review of yoga interventions for helping health professionals and students. *Complement Ther Med*, 58, 102704. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2021.102704>.

- Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cramer, H., Anheyer, D., Lauche, R., & Dobos, G. (2017). A systematic review of yoga for major depressive disorder. *Journal of affective Disorders*, 213, 70-77.
- Cramer, H., Lauche, R., Anheyer, D., Pilkington, K., de Manincor, M., Dobos, G., & Ward, L. (2018). Yoga for anxiety: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Depress Anxiety*, 35(9), 830-843. <https://doi.org/10.1002/da.22762>.
- Cramer, H., Lauche, R., Langhorst, J., & Dobos, G. (2013). Yoga for depression: a systematic review and meta-analysis. *Depress Anxiety*, 30(11), 1068-1083. <https://doi.org/10.1002/da.22166>.
- Cuschieri S. The CONSORT statement. *Saudi J Anaesth*, 2019, 13(Suppl 1), 27-30. doi: 10.4103/sja.SJA_559_18.
- Çevik, A., & Alan, S. (2021). Ebelik Öğrencilerinin Premenstrual Sendrom Yaşama Sıklığı İle Algıladıkları Stres Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi Ve Folklorik Tıp Dergisi*, 11(1), 104-113. <https://doi.org/10.31020/mutftd.781048>
- Danhauer, S. C., Addington, E. L., Sohl, S. J., Chaoul, A., & Cohen, L. (2017). Review of yoga therapy during cancer treatment. *Support Care Cancer*, 25(4), 1357-1372. <https://doi.org/10.1007/s00520-016-3556-9>.
- Datta, K., Tripathi, M., Verma, M., Masiwal, D., & Mallick, H. N. (2021). Yoga nidra practice shows improvement in sleep in patients with chronic insomnia: A randomized controlled trial. *National Medical Journal of India*, 34(3).
- Demir Yıldırım A, Güngör Satılmış İ. The Effects of Yoga on Pregnancy, Stress, and Anxiety in Infertile Individuals: A Systematic Review. *Holist Nurs Pract*. 2022 Sep-Oct 01;36(5):275-283. doi: 10.1097/HNP.0000000000000543.
- Desai, R., Tailor, A., & Bhatt, T. (2015). Effects of yoga on brain waves and structural activation: A review. *Complementary therapies in clinical practice*, 21(2), 112-188. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2015.02.002>
- Duyan, E. C. (2007). İş ve yaşam tatmininde yoga'nın etkileri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 25-34.
- Efe, F. ve Keyvan, A. (2021). Kaygı, Depresyon ve Travma Sonrası Stres Bozukluğunda Yoganın Etkililiği: Bir Gözden Geçirme. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.51538/intjournexerpsyc.883347>
- Erogul, M., Singer, G., McIntyre, T., Stefanov, D. G. (2014). Abridged mindfulness intervention to support wellness in first-year medical students. *Teach Learn Med*, 26(4), 350-356.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., & Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik analizi. *In New/ Yeni Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Fares, J., & Fares, Y. (2016). The Role of Yoga in Relieving Medical Student Anxiety and Stress. *N Am J Med Sci*, 8(4), 202-204. <https://doi.org/10.4103/1947-2714.179963>.
- Garber, M. (2017). Exercise as a stress coping mechanism in a pharmacy student population. *Am J Pharm Educ*, 81(3): 50
- Groessl, E. J., Liu, L., Chang, D. G., Wetherell, J. L., Bormann, J. E., Atkinson, J. H., Baxi, S., & Schmalzl, L. (2017). Yoga for Military Veterans with Chronic Low Back Pain: A Randomized Clinical Trial. *Am J Prev Med*, 53(5), 599-608. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.05.019>
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Kahvacı, R., & Amanak, K. (2024). Premenstrual Sendrom ile Algılanan Stres ve Gece Yeme Sendromu İlişkisi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 102-112.
- Kılıç, N., & Ünal, H. (2020). 12 Haftalık Yoga Egzersizinin Pms (Premenstrüel Sendrom) Sorunu Olan Kadınların Anksiyete Düzeyleri ve Yaşam Kaliteleri Üzerine Etkilerinin Araştırılması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 126-135. <https://doi.org/10.33689/spormetre.596720>
- Kinchen, E., Loerzel, V., & Portoghesi, T. (2020). Yoga and perceived stress, self-compassion, and quality of life in undergraduate nursing students. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 292.
- Kocyigit BF, Sagtaganov Z, Yessirkepov M. The effectiveness of yoga as a form of exercise in the management of rheumatic diseases. *Rheumatol Int*. 2023 May;43(5):795-801. doi: 10.1007/s00296-023-05291-9.
- Lemay, V., Hoolahan, J., & Buchanan, A. (2019). Impact of a Yoga and Meditation Intervention on Students' Stress and Anxiety Levels. *Am J Pharm Educ*, 83(5), 7001. <https://doi.org/10.5688/ajpe7001>
- Loewenthal, J., Dyer, N. L., Lipsyc-Sharf, M., Borden, S., Mehta, D. H., Dusek, J. A., & Khalsa, S. B. S. (2021). Evaluation of a yoga-based mind-body intervention for resident physicians: a randomized clinical trial. *Global Advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.21649/56121001038>
- Maşa, D. C., & Ceylan, B. (2020). Destekleyici ve Tamamlayıcı Bir Bakım Türü Olan Yoganın Hemşirelik Araştırmalarındaki Yeri: Bir Sistematik Derleme. *Journal of Traditional Medical Complementary Therapies*, 3(3).
- Nehir, S. & Güngör Tavşanlı, N. (2021). COVID-19 Pandemisinin Hemşire ve Ebe Öğrencilerin Korku ve Kontrol Algısı Üzerindeki Etkisi. *Medical Sciences*, 16 (2), 141-150.
- Ölçer, Z., & Oskay, Ü. (2015). Yüksek riskli gebelerin yaşadığı stresörler ve stresle baş etme yöntemleri. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 12(2), 85-92.
- Öner, K., & Arslantaş, S. (2021). Sağlık Alanında Öğrenim Gören Lisans ve Ön lisans Öğrencilerinin Stres Düzeyleri ile Zaman Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 469-477.
- Prathikanti, S., Rivera, R., Cochran, A., Tungol, J. G., Fayazmanesh, N., & Weinmann, E. (2017). Treating major depression with yoga: A prospective, randomized, controlled pilot trial. *Plos one*, 12(3),
- Shohani, M., Badfar, G., Nasirkandy, M. P., Kaikhavani, S., Rahmati, S., Modmeli, Y., & Soleymani, A., Azami, M. (2018). The Effect of Yoga on Stress, Anxiety, and Depression in Women. *Int J Prev Med*, 9, 21. https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_242_16
- Soysal, A. (2009). İş yaşamında stres. *Çimento İşveren Dergisi*, 23(3): 17-40.
- Şahin, E.Ş., & Gürkan, Ö. C. (2021). Gebelikte Yoga. *Journal of Traditional Medical Complementary Therapies*, 4(3), 407-414.
- Şahin, M. (2019). Korku, Kaygı ve Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Torgutalp, Ş.Ş. (2018). Yoga pratiğindeki asana, pranayama ve meditasyonun beyin dalgaları üzerine etkisi. *Spor Hekimliği Dergisi/Turkish Journal of Sports Medicine*, 53(2).
- Turgay, A. S., Genç, R. E. & Sarı, D. (2008). İlk Defa İnşaviz Girişim Yapacak Ebelik Öğrencilerine Uygulama Öncesi Verilen Farklı Öğretimin Anksiyete Düzeyine Etkisi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 1-8.
- Ulusoy, M., Şahin, N. ve Erkmen, H. (1998). Turkish version of the Beck Anxiety Inventory: Psychometric properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 12(2), 163-172.
- Vialatte, F. B., Bakardjian, H., Prasad, R., & Cichocki, A. (2009). EEG paroxysmal gamma waves during Bhramari Pranayama: a yoga breathing technique. *Conscious Cogn*, 18(4), 977-88. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.01.004>
- Yurtsal, Z. B., & Eroğlu, V. (2024). Ebelik öğrencilerinin gebelikte yoga hakkında bilgi ve görüşleri. *Anatolian Journal of Health Research*, 5(3), 220-225.

Üniversite Öğrencilerinin Refahı ve Sosyal Politika: Umudu Ateşlemek

The Well-being of University Students and Social Policy: Sparking Hope

Mehmet Öçal¹ 

¹Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Burdur, Türkiye

Özet: Yarınların teslim edileceği üniversite öğrencisi gençler bugün yoksulluk, sosyal dışlanma, temel refah hizmetlerine erişememe gibi sosyal risklerle karşı karşıyadır. Kırılgan bir sosyal sınıf olarak tasnif edilebilecek üniversite öğrencisi gençler günümüz dünyasında birçok sosyal riskten toplumun geri kalanına göre daha fazla etkilenmektedirler. Üniversite öğrencisi gençlerin kırılgan bir sosyal sınıf olarak tasnifi onların gelir anlamında çoğunlukla ailelerinden gelen harçlıklara veya aldıkları burs/kredilere bağımlı bir şekilde hayatlarını sürdürmesinden kaynaklıdır. Üniversite öğrencisi gençlerin refahı her ne kadar çeşitli sosyal politikalarla korunarak geliştirilmeye çalışılsa da öğrencilerde meydana getirilen iyilik ve dirliğin sürdürülebilirliğinde ciddi eylemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma kapsamında Türkiye’de üniversite öğrencisi gençlerin refahı TÜİK 2016-2021 GYKA mikro veri setleri çerçevesinde kapsamlı analizlere tabi tutularak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda üniversite öğrencisi yoksulluğunun, yoksulluğun yeni bir boyutu olarak toplumsal refahı tehdit edebilecek potansiyele eriştiği, uygulanan sosyal politikaların yoksulluğu azaltarak öğrenci refahını arttırdığı, sosyal politikaların kapsamı anlamında çok önemli başarılar elde edildiği görüldü de özellikle burs ve KYK yurdu imkanlarından faydalanmada ciddi hedefleme sorunları olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencisi dostu bir refah rejimi olma iddiasında gösterilen Türkiye’nin bu alanda uyguladığı sosyal politikalarla gençlere insan onuruna yakışır bir hayat sunarak onların geleceğe yönelik umutlarını alevlendirebilmesi için politikalarda hedefleme, miktar iyileştirmeleri ve sürdürülebilirlik hususları düşünülerek yeniden yapılandırmaya gidilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencisi Refahı, Sosyal Politika, Yoksulluk.

Abstract: The university students to whom we will entrust our future are today faced with social risks such as poverty, social exclusion, and inability to access basic welfare services. University students, who can be classified as a fragile social class, are affected by many social risks more than the rest of society in today’s world. The classification of university students as a fragile social class is due to the fact that they continue their lives mostly dependent on the allowances they receive from their families or the scholarships/loans they receive. Although the welfare of university students is tried to be protected and developed with various social policies, serious actions are needed for the sustainability of the goodness and well-being created in students. Within the scope of the study, the welfare of university students in Türkiye was tried to be determined by subjecting them to comprehensive analyses within the framework of TURKSTAT 2016-2021 ILCR Micro Data Sets. In this context, it was determined that university student poverty has reached a potential that could threaten social welfare as a new dimension of poverty, that the implemented social policies have reduced poverty and increased student welfare, and that although very important successes have been achieved in terms of the scope of social policies, there are serious targeting problems especially in benefiting from scholarship and KYK dormitory opportunities. In order for Türkiye, which is shown as a university student friendly welfare regime, to offer young people a life worthy of human dignity with the social policies it implements in this field and to ignite their hopes for the future, policies should be restructured by considering targeting, quantitative improvements and sustainability issues.

Keywords: University Student Welfare, Social Policy, Poverty.

“Hope is kindled”

The Lord of the Rings: The Return of the King (dir. Peter Jackson, 2003)

1. Giriş

Umut, insanın hayatını devam ettirebilmesinde belki de en önemli eylemlerinden biridir. İnsanın içinde devamlı yanan bir ateş misali bazen karanlıkta ona yol göster-

mekte bazen onun içini ısıtmakta bazen ise harekete geçmek için bir neden oluşturmaktadır. Umut etmek insani bir eylem ve ondan ayrılmaz bir düşünce tarzıdır. Şüphesiz insan umut ettikleri sayesinde sürekli emek harcamakta bu doğrultuda zahmete girerek kanını ve

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ mocal@mehmetakif.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 06.09.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 19.10.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 08.12.2025
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 09.12.2024



terini akıtmaktan geri durmamaktadır. Entropiye karşı mücadele ederken onu harekete geçiren de çoğu zaman umut ettikleridir. Kısacası umut etmek insanın varoluşsal bir özelliği ve onu ayakta tutan en büyük güçlerden biridir. İnsanoğlu bugünler veya yarınlar için umut eder ve bu doğrultuda emek ortaya koyarak umut ettiklerine ulaşmaya çalışır.

İnsanın varoluşsal bir vazgeçilmezi olan umut etme eylemi onu çevreleyen hayata da yansımaktadır. Bireyden başlayarak toplum ve hatta devlet umudu ve umut etmeyi teşvik etmektedir. Umut etmenin ve bu doğrultuda emek sarf etmenin birleştirici gücü veya kitlelerin emek arzlarını sürekli tutma arzusu bu teşvikin sebepleri arasında gösterilebilir. Her ne kadar umut etmek insanın temel motivasyon kaynaklarından biri olsa da günümüz dünyasının sosyal riskleri ve sosyal sorunları sebebiyle bireylerin yarınları ile ilişkin umutlarını da etkilemektedir. Dünyada her geçen gün artan yoksulluk, nükesden salgın hastalıklar, işsizliğin artması, iş güvencesinin azalması, ortaya çıkan savaşlar ve iç karışıklıklar, ekonomik kriz gibi olumsuzluklar insan refahını azaltmakta, onun hayat standartlarını aşağıya çekmektedir (ILO, 2022: 1). Refahı sosyal sorunlar veya sosyal riskler sebebiyle azalan bireylerin ise yarınları bulanıklaşmaktadır. Hele ki günümüz dünyasında dezavantajlı olsun veya olmasın sosyal risklerden daha kolay etkilenebilecek bireylerin refahı ve yarınları onları himaye edecek üst bir irade olmaksızın muğlaklıktan ibarettir. Bu üst iradenin, özellikle dezavantajlı ve kırılgan grupları koruma rolünü üstlenmesi beklenen yapı sosyal devlettir. Sosyal devletin şiarı insani bir arayıştır. Sosyal devlet anlayışının merkezinde insan ve onun refahının korunarak geliştirilmesi yatar. Sosyal devlet aynı zamanda bir taahhüttür. Bu taahhüt; bayrağı altında yaşayanlara insanca bir hayat sürmeyi öncelikli devlet ödevi olarak görmektedir. Sosyal devlet insanın refahını olumsuz etkileyen tüm sosyal sorun veya sosyal risklere karşı sosyal politikalar geliştirir. Bir diğer deyişle sosyal devletin aracı sosyal politikadır. İnsanca bir yaşam sürebilmek, tüm bireylere devletin garantörü olduğu asgari ve ulaşılabilir bir refah düzeyi sunmak adına her grup ve sorun için özel olarak tasarlanmış sosyal politikalara ihtiyaç vardır. Sosyal devlet, uyguladığı sosyal politikalarla bireyleri kapitalizmin sert etkilerinden korur. Bireylerin refah düzeyinin tamamen piyasanın insafına bırakılması doğru bir yaklaşım değildir. Bu sayede, bireyler refahlarını yalnızca piyasa temelli çözümlerle aramak zorunda kalmazlar. Sosyal devlet, belirlediği temel standartların altına düşen bireyler için doğrudan ya da dolaylı sosyal yardımlar sağlayarak, asgari bir yaşam standardını güvence altına almayı hedefler. Bu noktada sosyal devlet, insanca bir yaşamı garanti ederek bireylerin geleceğe dair umutlarını ve esenlik dolu düşüncelerini canlı tutar. Sosyal devlet

her ne kadar sınıf, zümre, dil, din, ırk fark etmeksizin tüm insanları kanatları altına alsada sosyal risklerden daha fazla etkilenen veya etkilenme potansiyeline sahip gruplarla daha yakinen ilgilenir. Bu gruplardan biri de üniversite öğrencisi gençlerdir.

Gençler, özellikle üniversite öğrencisi gençler ne avantajlı ne de dezavantajlı olarak tanımlanabilir. Genellikle 17 ila 25 yaş aralığında olmaları dolayısıyla fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı ve zinde olmaları neden dezavantajlı olmadıklarına cevap olabilecekken yoksulluk, işsizlik ve sosyal dışlanma gibi sosyal risklere daha yakın olmaları/daha fazla etkilenmeleri ise neden avantajlı olmadıklarını işaret eder. Özellikle örgün bir öğrenimde olmaları sebebiyle işgücüne dahil olabilecek yaşta olmalarına rağmen tipik bir işte çalışamamaları, ailelerinden uzakta tek başlarına bir hayat sürmeleri ve gelir anlamında çoğunlukla ebeveynlerinden gelen kaynaklara bağımlı olmaları onların *“kırılgan bir sosyal sınıf”* olarak tasnif edilmesine olanak tanır (Öçal, 2022: 12-13). Bu kırılgan sosyal sınıf tercihleri üzerine maliyetli ve isteğe bağlı bir öğrenim sürecine katlanır. Yükseköğretim olarak verilebilecek bu süreç üniversitelerde gerçekleştirilir. Tercih edilen türüne göre farklı yoğunluk ve eğitim süresine sahip olan bu eğitim sonucunda öğrencilere mesleki bilgi ve becerilerin yanında entelektüel birikim de sağlanmaya çalışılır. Üniversite öğrencisi gençler bir ülkenin aydınlık geleceğidir. Edindikleri entelektüel birikim ve mesleki becerilerle, yarınların sorumluluğunu üstlenecek bireyler, bilhassa üniversite öğrencisi gençlerdir. Ülkenin aydınlık yarınları için umut eğitimli, entelektüel ve refah içinde yaşayan gençlerdir. Bunun gerçekleşmesi için kırılgan olarak tasnif edilen bu gençlerin sosyal risklerden etkilenmemeleri, yükseköğretimlerine devamlılıklarının sağlanması nihayetinde refahlarının korunarak yükseltilmesi bir mecburiyettir. Gençlerin umudu ancak bu şekilde korunabilir. Eğer gençler yarınlar için umutlarını kaybederlerse ülkenin yarınları için umudu da kaybolacaktır.

Maalesef günümüz dünyasında üniversite öğrencisi gençler çok ciddi sosyal riskler/sorunlar ile boğuşmaktadır. Artan yoksulluk, üniversite öğrencilerini diğer gruplara kıyasla daha derinden etkilemektedir. Üniversite öğrencileri, yoksulluğun bir boyutu olarak değerlendirilmesi gereken ve giderek ciddi bir sosyal sorun haline gelen *“üniversite öğrencisi yoksulluğu”* ile karşı karşıyadır. Genç işsizliğinin yüksekliği, öğrencilerin iş gücü piyasasına giriş yaşını geciktirmekte; artan kira ve yurt ücretleri ise barınma sorunlarını derinleştirmektedir. Ayrıca, yaşam tarzlarına bağlı olarak üniversite öğrencileri, sosyal dışlanma riskiyle de karşılaşabilmektedir. (Öçal, 2023b: 222). Tüm dünyada artan hayat pahalılığı sebebiyle *“drop-out”* olarak bilinen üniversite bırakma

oranları artmaktadır. Gelir yetersizliği sebebiyle birçok öğrenci günlük öğrenlerinden en az UNİbirini geçiştirmek zorunda kalıyor. Kısacası üniversite öğrencilerinin refahı ciddi anlamda risk altındadır (Yılmaz ve Karadeniz, 2011: 76-77). Gençlerin refah düzeylerinin dolayısıyla hayat standartlarının düşmesi onların umutlarını kaybetmeleri ile sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla yarınlarımızı emanet edeceğimiz en büyük zenginliğimiz ve sermayemizi yitirme tehdidiyle karşı karşıyayız. Tehdit çok ciddi ve bu tehditle çetin bir mücadele söz konusudur. Mücadele sosyal devletin insani taahhüdünden aldığı güçle sosyal politikalarla gerçekleştirilmektedir.

Üniversite öğrencisi gençlerin refah düzeylerini korumak ve geliştirmek için dolaylı ve doğrudan etki eden birçok sosyal politika uygulanmaktadır. Refaha doğrudan etki eden sosyal politikalar genel itibariyle sosyal transferlere dayalı ve öğrencileri yoksulluktan korumak amacıyla uygulanırken refaha dolaylı etki eden sosyal politikalar ise öğrencilerin prim yatırmadıkları halde sosyal koruma sistemine dahil edilmesi gibi politikalar olarak verilebilir. Üniversite öğrencilerinin refahını arttırmakta kullanılan sosyal politikaların onların refahına olumlu etkisi de kanıtlanmıştır (Öçal, 2022). Üniversite öğrencisi gençlerin umutlarını diri tutabilmek onların refahlarının korunmasına bağlıdır. İnsan onuruna yakışan bir hayatın sunulabildiği gençlikle yarınlar daha müreffeh olabilir. Tüm dünyada ve Türkiye’de parmak bastığımız durumun ehemmiyeti sebebiyle öğrenci refahı ve onlara yönelik uygulanan sosyal politikalar sürekli kamuoyunun gündeminde yer almaktadır. Başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde yakın bir tarihte üniversite öğrencisi gençlerin kredi borçlarının silinmesi, OECD ülkeleri ve Avrupa Birliğinde (AB) bir trend olarak ücretsiz yükseköğretim anlayışının yaygınlaşması buna bir kanıt olarak sunulabilir. Bu durumda UNICEF verilerine göre dünyada üniversite öğrencisi sayısının artık iki yüz milyonları geçmesi sebebiyle onların refah düzeylerinin toplumsal refahı doğrudan etkileme potansiyeline ulaşması da ciddi bir faktördür. Öyle ki Türkiye’de dahi üniversite öğrencileri tüm nüfusun yaklaşık %10’una karşılık gelmektedir (The White House, <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2024/10/17/statement-from-president-joe-biden-on-student-debt-cancellation-for-over-1-million-public-service-workers-under-the-biden-harris-administration/>, E.T. 22.11.2024; OECD, 2020: 35; YÖK, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, E.T. 22.11.2024).

Türkiye üniversite öğrencisi gençlerin refahının korunması ve yükseltilmesinde ciddi bir gayret içerisindedir. Özellikle barınma, ücretsiz yükseköğretim ve bursun yaygınlaşmasıyla öğrenci yoksulluğuyla mücadelede

oldukça önemli bir yol katedilmiş olsa da burs ve kredi miktarlarının satın alma gücü paritesinin sürekli düşmesi, kredi uygulamasının yaygınlaşması, sosyal politikalarda ciddi hedefleme sorunları daha fazla yol kat edilmesi gereken eksiklikler olarak verilebilir. “*Üniversite öğrencisi dostu*” bir refah rejimi olarak tasnif edilen Türkiye’de yarınların umudu gençlere sunacağımız refah ne denli yüksek olursa ülkenin istikbalinin o derece parlak olacağı su götürmez bir gerçektir. Tam da bu noktada çalışmanın temel problem ifadesi üniversite öğrencisi gençlerin refahının toplumsal refah açısından önemi ve sosyal politikaların öğrenci refahına etkisinin ölçülmesi olarak verilebilir.

Çalışmanın temel problem ifadesi sosyal politikaların ►**Şekil 1** de görüleceği üzere üniversite öğrencisi gençlerin refahına etkisinin derecesini ölçmektir. Çalışma kapsamında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması (GYKA) mikro veri seti üzerinden gerçekleştirilen analizler doğrultusunda Türkiye’de yıllar itibariyle öğrenci refahı gözler önüne serilecek dahası sosyal politikaların öğrenci refahına etkisi net bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Mikro veri setleri öğrenime devam eden üniversite öğrencileri 17-26 yaş aralığında olanlar üzerinden tasnif edilerek, öğrenim düzeylerine göre yoksulluk testlerine tabi tutulacaklardır. Yaş aralığı ile sınırlandırmanın amacı açık öğretimde yer alan kişilerin analizlere dahil edilmemeyle çalışılmasıdır. Temel problem ifadesine ulaşmak için üniversite öğrencisi refahının önemi netleştirilerek kamuoyuna bir gerekçe sunulmaktadır, öğrenci yoksulluğuyla yeni bir sosyal sorun gündeme getirilmekte, sosyal politikanın umudu alevlendirmedeki rolü tartışılmakta ve üniversite öğrencileri olarak bilinen kırılgan sosyal sınıf ile sosyal politika arasındaki ilişki kurulmaktadır. Temel ve alt problem ifadeleri netleştirilmekte; Türkiye’nin, her ne kadar üniversite öğrencisi dostu bir refah rejimi olarak tasnif edilse de bu alanda atması gereken adımlara yönelik politika önerilerinde bulunmaktadır.

2. Üniversite Öğrencileri ve Sosyal Politika

Sosyal politika insani bir arayıştır. Sosyal politika, kamu otoritesinin bayrağı altında yaşayan bireylere asgari seviyede bir refah sunmasının taahhüt edilmesi gerektiğini savunan bir disiplindir. Liberal düşünce altında gelişen kapitalizmin kendisinden verdiği bir ödün olarak ortaya çıkan söz konusu disiplini uygulamaya döken model ise sosyal devlet veya refah devleti olarak geçen devlet yönetim biçimidir.¹ Kapitalizmin özellikle sanayi devriminin ilk yıllarında emek üzerindeki yoğun istisima-

¹ Her ne kadar refah devletinin sosyal devlete göre daha kapsamlı ve yoğun sosyal politikaların uygulayıcısı model olduğunu ileri süren kaynaklar olsa da iki model de çoğu zaman birbiri yerine kullanılabilir. Hukuk devleti anlayışının bir adım ilerisi olan sosyal devlet veya refah devleti piyasasının sosyal politikalar ile korporatist bir



Şekil 1. Problem Tasarımı

rının sistemi tehdit edecek noktaya ulaşması sebebiyle yine sistemin kendisi tarafından emekçilere verilen bir takım haklar olarak ortaya çıkmış olan sosyal politika bu yönü itibarıyla verilen bir ödündür. Sosyal politika sermayenin sınırsız sömürsünü dizginleyebilmek adına yine liberal siyasi düşünce sistemi içerisinde piyasaya devlet tarafından müdahale edilmesini öngörür. Bu noktada aslında bir yönetim modeli olarak da tanımlanabilir. Adil ve eşitlikçi bir yaklaşımıyla tüm insanların refahını piyasada araması yerine devlet tarafından asgari düzeyde sağlanması sosyal politikanın temel ahlaki düzlemidir (Öçal, 2022: 5; Tokol, 2000: 7; Seyyar, 2007: 395; Koray, 2007: 43; Göze, 2016: 236; Durusoy-Öztepe, 2020: 15).

Sosyal politikaya “*kapitalizmin doktoru*” metaforu yapılabilir. Teoride sosyal politika kapitalist sistemin insan refahı üzerindeki zararlı yönlerini törpülemek, onu daha insancıl bir hale getirmek için yine aynı sistem tarafından üretilmiş disiplindir. Bu noktada liberal düşünceye dayanan kapitalizmin doğru bir ekonomik model olduğu iddia edilmekle birlikte özellikle emek üzerindeki sömürünün giderilmesi arzusuyla devletin piyasaya müdahale etmesinin önü açılır. Burada maddiyonun diğer yüzünü de okumak faydalı olacaktır. Her ne kadar canavarın dişlerini ve tırnaklarını çekerek onu uysallaştırmayı amaç edinen sosyal politika, insani duygular sonucunda verilen bir ödün olarak ortaya çıkmış olsa da aslında sistemin devamlılığını sağlamak kapitalizmin onu doğurmasındaki bir diğer motivasyondur. Kapitalizmin kendisinden ve zenginliklerinden verdiği ödünün en önemli sebeplerinden bir diğeri ise emek sömürsünün toplumsal düzeni tehdit etmesidir. Hatta liberalizmin ve kardeşi kapitalizmin geleceği bile bu süreçte tehdit altına girmiştir. Sanayi devrimi sürecinde emeğin tarifsiz istismarı insanın hikâyesindeki en

karanlık sayfalardan biridir. Serflik düzeni ile benzerlik gösteren çalışma koşullarının olduğu bu dönemde, toplumsal düzen çökme noktasına gelmiştir. Kapitalizmin kanlı bir devrimle yıkılarak sınıfsız bir toplum inşa edilmesini arzulayan sosyalist hareketin doğması ve güçlenmesi bu süreçte ortaya çıkmıştır. Örgütlenen işçiler gerçekleştirdikleri ludist eylemlerle (makine kırıcılık) üretim sürecini ciddi anlamda aksatırken iş kazaları ve uzun çalışma süreleri sebebiyle çalıştırılacak sağlıklı işçi bulunamaması kapitalizmin kendisini eleştirerek ödün vermesini mecburi hale getirmiştir. Her ne kadar kapitalizmin kurtarıcısı olarak ortaya çıkmış olsa da sosyal politika, günümüz dünyasında insanın karşı karşıya olduğu tüm sosyal sorunlarla mücadele eden, onun iyilik, dirlik ve refahını koruyarak geliştirmeyi devletin öncelikli amacı olarak kabul eden “*can simidi*” haline gelmiştir. Günümüz dünyasında sosyal politika evrensel bir bakış açısıyla insanlığın refahını tehdit eden tüm sorunlar ile mücadele eder. İnsanca yaşam için asgari bir refah düzeyi belirler ve piyasaya bu sınırlar üzerinden çeki düzen verir. İnsanca yaşam taahhüdüne erişimde sosyal adaletin eşitlik ve hakkaniyet çizgisini benimser, imkân ve olanaklarda dahi eşitliği ilke edinir (Işıklı, 1972: 373; Talas, 1992: 13; Tuna ve Yalçıntaş, 1999: 27-30; Zaim, 1992: 1; Öçal, 2023a: 6).

Sosyal politika ve uygulayıcı erki sosyal devlet bayrağı altında yaşayan herkesin asgari düzeyde refahının garantörü olsa da bazı grupların daha dezavantajlı veya kırılgan olduğu bilinen bir gerçektir. Çeşitli faktörler sebebiyle sosyal risklerden daha fazla etkilenen veya etkilenme riski altında olan bu gruplardan biri de üniversite öğrencisi gençler olarak verilebilir. Bu yüzden neden üniversite öğrencisi gençler sorusuna cevap aranmalıdır. Üniversite öğrencisi gençler, diğer gençlerden görmüş oldukları eğitim, sosyal risklerle tecrübeleri ve yaşam

düşünce tarzı ile sınırlandırılmasını öngörür. Söz konusu sınırlama piyasanın insana yaklaşımını insanileştirmeye çabalar. Çalışma kapsamında sosyal devlet ve refah devleti modelleri sosyal politika uygulayıcısı rejimler olarak kullanılmıştır.

koşulları sebebiyle ayrılmaktadır. Bu fark söz konusu sosyal sınıf için yapılan tanımlarda da kendisini göstermektedir. Buna göre üniversite gençliği; “18-24 yaş grubunu oluşturan, formel eğitim-öğretimin son evresinde öğrenim gören, araştırmacı ve sorgulayıcı, dolayısıyla bilimsel zihniyet kazanan, kendilerine has bir gençlik kültürü oluşturan, toplumun önderleri olacak gençlik kesimi...” olarak tanımlanmaktadır. Özellikle eğitim sebebiyle diğer gençlerden ayrılan üniversite gençliği genellikle farklı bir ile üniversite eğitimi için giden, ekonomik anlamda sosyal politikalara veya aile desteğine bağımlı olan, kolektif barınmanın yaygın olduğu, zihinsel gücünü geliştirmeye gayret eden bir kitledir (Deniz, 2014: 33; Öçal, 2022: 12).

Gençler geçiş dönemindeki bireyler olarak tanımlanmaktadır. Geçiş ile vurgulanan ise bu kitlenin olgunluğa erişme aşamasının son aşamalarına geldiği ile ifade edilebilir (Geçtan, 1981: 92). Özellikle üniversite öğrencisi gençler ise bu geçiş döneminde bir sosyal sınıf olarak daha da netlik kazanmakta, kırılganlıkları bu dönemler-

de daha fazla göze çarpmaktadır. Üniversite öğrencilerinin kırılganlığı kavramı ise bu kitlenin genel itibarıyla gelirden yoksunluk veya gelir anlamında ebeveynlerine bağımlı olmaları sebebiyle yoksulluk ve bağımlı diğer sosyal risklerden diğer sosyal sınıflara göre daha fazla etkilenme riski ile karşı karşıya olmalarıdır (Öçal, 2023b: 225). Buna göre gençliğin üç hâkim geçiş döneminden ilki eğitimin tamamlanması ve istihdama katılma, ikincisi aileden bağımsızlığı kazanma, üçüncüsü ise aileden bağımsızlığını alarak ayrı bir eve geçmek olarak verilir. Sosyoloji temelli söz konusu dönemsel tasnife göre maddi anlamda bağımlı oldukları, öğrenimde olduklarından dolayı istihdama katılamadıkları için de ücret gelirinden mahrum olan üniversite öğrencisi gençler sosyal politikanın konusudur. Yine bu kimselerin ülkenin ve toplumun geleceğini meydana getirme potansiyeli sebebiyle refahlarının özellikle korunarak geliştirilmesi gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Birleşmiş Milletlerde (BM) çalışmamızda vurgulanan hususa dikkat çekmektedir. İnsani Gelişim Raporunda gençlerin neden kırılgan ve



Şekil 2. Üniversite Öğrencisi Gençler Neden Sosyal Politikalar ile Desteklenmeli?

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

hatta dezavantajlı bir grup olduğu onların yüksek işsizlik ve yoksullukla sosyal dışlanma riskiyle burun buruna oldukları tezleriyle desteklendiği görülmüştür. Yine raporda yükseköğretime erişimin insanı merkeze koyan kalkınmanın en temel faktörlerinden biri olduğu vurgusu da dikkat çekmiştir. Bu vurgu aslında yükseköğretimin refahın sağlanmasında desteklenmesi gereken en temel özgürlük alanlarından biri olarak görüldüğüne işaret eder. Bir diğer deyiş ile insan odaklı kalkınma ile sağlanacak yüksek refaha ulaşabilmek belirli bir ölçüde yükseköğrenimleşme ve yükseköğrenim öğrencilerinin desteklenmesi ile mümkün olabilir (Coles, 2011: 502-503; UNDP, 2008: 13-27).

Sosyal politikanın uygulanması ve desteklenmesi, üniversite öğrencilerinin refahı için kritik bir öneme sahiptir. *Üniversite öğrencisi gençlerin neden sosyal politikanın kapsamında olduğu* ve neden bu politikalarla muhafaza edilmesi gereken bir sosyal sınıf oldukları temelde onların gelir anlamında bağımlılığı ve bu durumun yoksulluk riskini artmasıyla ilişkilidir. Öğrenimde oldukları için istihdama katılamazlar çünkü yükseköğrenim büyük ölçüde devam zorunluluğu olan bir eğitim türüdür. İstihdama katılamamaları gelirden mahrum olmalarına dolayısıyla yoksulluk riskiyle yüzleşmelerine sebep olmaktadır. Devlet tarafından ise gerek uluslararası anlaşmalar gerekse anayasal açıdan üniversite öğrencilerinin sosyal politikalarla desteklenmesi bir ödevdir. Eğitim temel bir haktır. *Tüm bireylere asgari düzeyde refah sunulması taahhüdü ve yükseköğrenimin isteğe bağlı bir eğitim türü olması devletin neden bu alanda sosyal politikalar uyguladığının temel gerekçesidir.* Yükseköğrenim paralı ve maliyetli bir öğretim düzeyidir. Bununla birlikte yükseköğrenimin getirisinin yüksek olması devletin gelecekteki faydası için bu alanı desteklemesinin sebeplerinden biri olarak verilebilir. Böylece, çalışmanın ilk ve ikinci alt problem ifadeleri, “*Sosyal politika neden üniversite öğrencisi gençlerin refahını önemsiyor?*” ve “*Üniversite öğrencisi refahı neden önemlidir?*” sorularını yanıtlamaktadır. Kırılgan olan bu sosyal sınıf gerek sosyal adalet güdüsü gerek hukuki taahhütler gerekse de devlete gelecekteki getirisi için sosyal politika tarafından kapsam altına alınmaktadır. Lakin belirtilmelidir ki *üniversite öğrencilerinin neden sosyal politikalarla refahlarının korunmasının elzem olduğu* konusu her şeyden önce sosyal politikanın insani şiarı ile ilgilidir. Buna ek olarak Callender ve Jackson tarafından yapılmış bir araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin desteklenmesinin onların akademik başarılarını ve hatta sosyal hayatlarını iyileştirdiği ifade edilmektedir. Yine ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin birçoğunun üniversiteye gitmelerinde tereddüt yaşadıkları ve kaydolanların ise büyük bölümünün “drop-out” olarak bilinen okuldaki ayrılma durumuna yöneldiği vurgulan-

makta ve bunun fırsat eşitliğine aykırılık oluşturduğu ifade edilmektedir. (Bonell, vd., 2014: 1; Öçal ve Kutlu, 2023: 411; Callender ve Jackson 2005: 4).

3. Giderek Artan Üniversite Öğrencilerinin Yoksulluğu

Sözlük anlamı; muhtaçlık, zorunlu ve temel ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamak olarak verilen yoksulluk kavramı kapitalizm tarafından üretilmiş ve aslında adaletsiz gelir dağılımı sebebiyle meydana gelen bir sosyal risktir. Dünyanın karşı karşıya olduğu söz konusu sosyal risk çaresizlik, muhtaçlık, yokluk gibi terimlerle özdeşleşmiştir ve bu yönü itibarıyla insanın iyilik hali önündeki en ciddi tehditlerden biri olarak verilebilir. Dünya Bankası (WB) yoksulluğu refah olgusu üzerinden tanımlar ve refah seviyesinin belirlenmiş asgari düzeyin altında kalması durumu olarak görür. Bu noktada yoksulluk gelirle alakalı bir durumdur. Refahın tek göstergesi gelir olmasa da şüphesiz temel belirteçlerinden biridir ve yoksulluk gelirin veya yaşam standartlarının belirli bir düzeyin altında kalınmasıyla ortaya çıkar. Birleşmiş Milletler (BM) yoksulluğu insan onurunun ve insanca yaşamın ihlali olarak görür. BM’e göre *yoksulluk*; bir aileyi besleyecek, barındıracak, sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak ve topluma entegre edecek gelir düzeyinden mahrum olmaktır. Daha insancıl ve kapsamlı olan bu tanımda da asgari düzeyde bir gelirin altına düşme durumunun temel belirleyici olduğu göze çarpar. Avrupa Birliği (AB)’ise yoksulluğu sosyal dışlanmayla özdeşleştirir ancak yoksul olmayan bireylerinde farklı sebeplerden dolayı sosyal dışlanmaya maruz kalabileceklerini vurgular. Buna göre yoksulluk sadece gelir düzeyi ile alakalı olmayıp refah, temel hizmetlere erişim, sosyal dışlanma gibi diğer hususlarla ortaya çıkar ve tanımı hakkında fikir birliği olmayan bir kavram olduğu ileri sürülür. AB yoksulluğu mutlak ve göreceli yoksulluk olmak üzere ikiye ayırır. Tanımlar göz önüne alındığında yoksulluk genel olarak insanın hayat standartlarının toplumun geri kalanına göre daha düşük kalması olarak verilebilir. Tek bir tür yoksulluk yoktur. Refah düzeyine göre değişen yoksulluk türleri vardır. Sosyal politikaya göre yoksulluk insan onuruna yakışmayan bir sosyal risktir (Öçal, 2023b: 213; The World Bank, 2022: 1-2; Murdoch, 2008: 23; European Parliament, 2016: 4; United Nations, 1995: 2).

Karşı karşıya oldukları yoksulluk riski sebebiyle kırılgan bir nüfus olarak tanımlanan *üniversite öğrencisi gençlerin refahı bu noktada özellikle incelenmesi gereken bir konudur. Son yıllarda yaşam maliyetlerinin çok fazla artması, gelirlerin düşmesi, genç işsizliğinde dönemsel görülen artışlar yoksulluğun yeni bir boyutu olarak üniversite öğrencisi yoksulluğunu ortaya çıkartmıştır. Bu yeni yoksulluk boyutunun önemi ise sosyal sınıfın*

Tablo 1. Türkiye’de Yıllar İtibariyle Üniversite Öğrencisi Gençlerin Yoksulluk Oranları

Yıl	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2016	Yoksul	76.071	18
	Yoksul Değil	346.839	82
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	70.268	20
	Yoksul Değil	280.503	80
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2016	Yoksul	78.837	9,7
	Yoksul Değil	737.951	90,3
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	95.783	13,8
	Yoksul Değil	599.950	86,2
	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2017	Yoksul	53.896	12,2
	Yoksul Değil	387.105	87,8
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	53.380	13,3
	Yoksul Değil	349.207	86,7
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2017	Yoksul	95.075	11,6
	Yoksul Değil	727.339	88,4
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	77.228	11,3
	Yoksul Değil	605.809	88,7
	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2018	Yoksul	44.218	10,2
	Yoksul Değil	387.974	10,9
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	36.728	10,9
	Yoksul Değil	299.708	89,1
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2018	Yoksul	59.101	7,4
	Yoksul Değil	738.851	92,6
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	65.632	10,1
	Yoksul Değil	581.091	89,9
	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2019	Yoksul	40.767	11
	Yoksul Değil	327.754	89
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	27.803	9,3
	Yoksul Değil	271.907	90,7
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2019	Yoksul	52.586	7,6
	Yoksul Değil	646.690	92,4
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	55.495	8,6
	Yoksul Değil	587.719	91,4

2020	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	48.592	12,9
	Yoksul Değil	329.098	87,1
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	54.757	16,3
	Yoksul Değil	280.575	83,7
2020	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	90.058	11
	Yoksul Değil	728.666	89
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	104.704	13,7
	Yoksul Değil	661.053	86,3
2021	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	62.990	15,5
	Yoksul Değil	342.724	84,5
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	82.533	18,9
	Yoksul Değil	354.316	81,1
2021	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	89.670	9,3
	Yoksul Değil	879.492	90,7
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Yoksul	118.076	12,8
	Yoksul Değil	806.030	87,2

Kaynak: Yazar tarafından TÜİK GYKA 2016-2021 veri setlerinden analiz edilerek oluşturulmuştur.

büyüklüğüyle rahatlıkla görülebilir. UNESCO verilerine göre tüm dünyada 200 milyonun üzerinde YÖK verilerine göre ise Türkiye’de ise yaklaşık 7 milyon genç üniversitelerde eğitim almaktadır. Türkiye’de üniversite öğrencilerinin toplam nüfusa oranı %10’a yaklaşmaktadır (UNESCO, <https://www.unesco.org/en/higher-education#:~:text=There%20are%20around%20254%20million,differences%20between%20countries%20and%20regions.,> E.T. 01.06.2024; YÖK, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, E.T. 01.06.2024).

TÜİK Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması üzerinden gerçekleştirilen analizlerde çalışılan tüm yılların veri setleri ayrı analizlere tabi tutulmuş ve veri setinde tasnif; 17-27 yaş aralığında öğrenimine aktif olarak devam eden lisans ve ön lisans düzeyindeki gençler olarak sınırlandırılmıştır.

Türkiye’de üniversite öğrencisi yoksulluğu ciddi bir sosyal sorundur. Özellikle ön lisans düzeyinde öğrenim gören her beş öğrenciden birinin yoksul olduğu görülmektedir. Belirlenen yoksulluk durumu cinsiyet temelli olarak da farklılaşmaktadır. Buna göre 2021 yılında ön lisans düzeyinde kadınların yoksulluğu erkeklerden %3,4 daha yüksekken lisans düzeyinde bu oran %3,5 ola-

rak ölçülmüştür. Kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yoksul iken ön lisans öğrencisi kadınların en kırılgan grup olduğu söylenebilir. *Ön lisans ile lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında 6 puanlık bir yoksulluk farkı mevcuttur.* TÜİK 2016-2021 GYKA mikro veri seti göre Türkiye’de 2021 yılında yoksulluğun % 21,3 olduğu bunun erkeklerde %20,8, kadınlarda ise %21,8 olarak gerçekleştiği göz önüne alındığında toplam yoksulluk içerisinde üniversite öğrencisi yoksulluğunun oranı yaklaşık %3 olarak ölçülmektedir. Üniversite öğrencisi yoksulluğunun yoksulluk içinde yeni ve ciddi bir boyuta ulaştığı anlaşılabilecektir. Özellikle ön lisans düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencisi genç kadınların yoksulluk oranlarının yüksekliği dikkat edilmesi gereken bir unsurdur. Türkiye’de Toplam nüfusa göre yükseköğretimde brüt okullaşma oranlarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde *eğitime erişim hakkındaki cinsiyet temelli ayrımcılık genel olarak üstesinden gelinmiş bir sosyal sorun olarak görülebilir* (YÖK, <https://istatistik.yok.gov.tr>. E.T. 22.11.2024; TÜİK, MEB Milli Eğitim İstatistikleri, <https://tuik.gov.tr/>, E.T. 22.11.2024). *Öğrenimdeki kadınların yoksulluk oranlarının erkeklerden çok daha fazla olduğu yeni bir sosyal soruna işaret etmektedir. Üniversite öğrencisi yoksulluk oranlarının da son yıllarda artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durumda hayat pahalılığının artması, öğrencilere sağlanan sosyal transferlerin enflasyon karşısında anlamsız kalması ve artan işsizlik etkili olmaktadır.*

Üniversite öğrencisi yoksulluğunun ciddi bir sosyal sorun olduğu bazı akademik çalışmalarla da bulgulanmıştır. Buna göre; Türkiye’de üniversite öğrencisi gençler arasındaki gelir adaletsizliğinin Avrupa’da en yüksek oranda olduğu (Gwocs, vd., 2021: 177), ailesinin gelir durumu yüksek öğrencilerin ailesinin gelir durumu düşük öğrencilere göre daha az yoksul olduğu dolayısıyla öğrencilerin gelir anlamında bağımlı ve kırılgan bir sosyal sınıf olduğu (Toper ve Aslan, 2023: 31-32), bir başka araştırmaya göre ise üniversite öğrencisi gençler arasında yaygın olan yoksulluk türünün temel ihtiyaçlar ve eğitim alanında derinleştiğinin (Yolvermez ve Kaytan, 2022: 1770) bulguları görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde analiz edilen TÜİK GYKA veri seti ile çalışmanın ikinci alt problem ifadesi olan “*Üniversite öğrencisi yoksulluğunun boyutu nedir?*” sorusuna Türkiye düzeyinde netlik kazandırıldığı düşünülmektedir. Verilere göre Türkiye’de her beş üniversite öğrencisinden biri yoksuldur ve bu durum yoksulluğun yeni bir boyutu olarak üniversite öğrencisi yoksulluğunu refahın önünde ciddi bir tehdit olarak tasnif etmeye olanak sağlar. Özellikle üniversite öğrencisi kadınların yoksulluğu çok daha ciddi bir sosyal risk olarak Türkiye’nin eğitimde

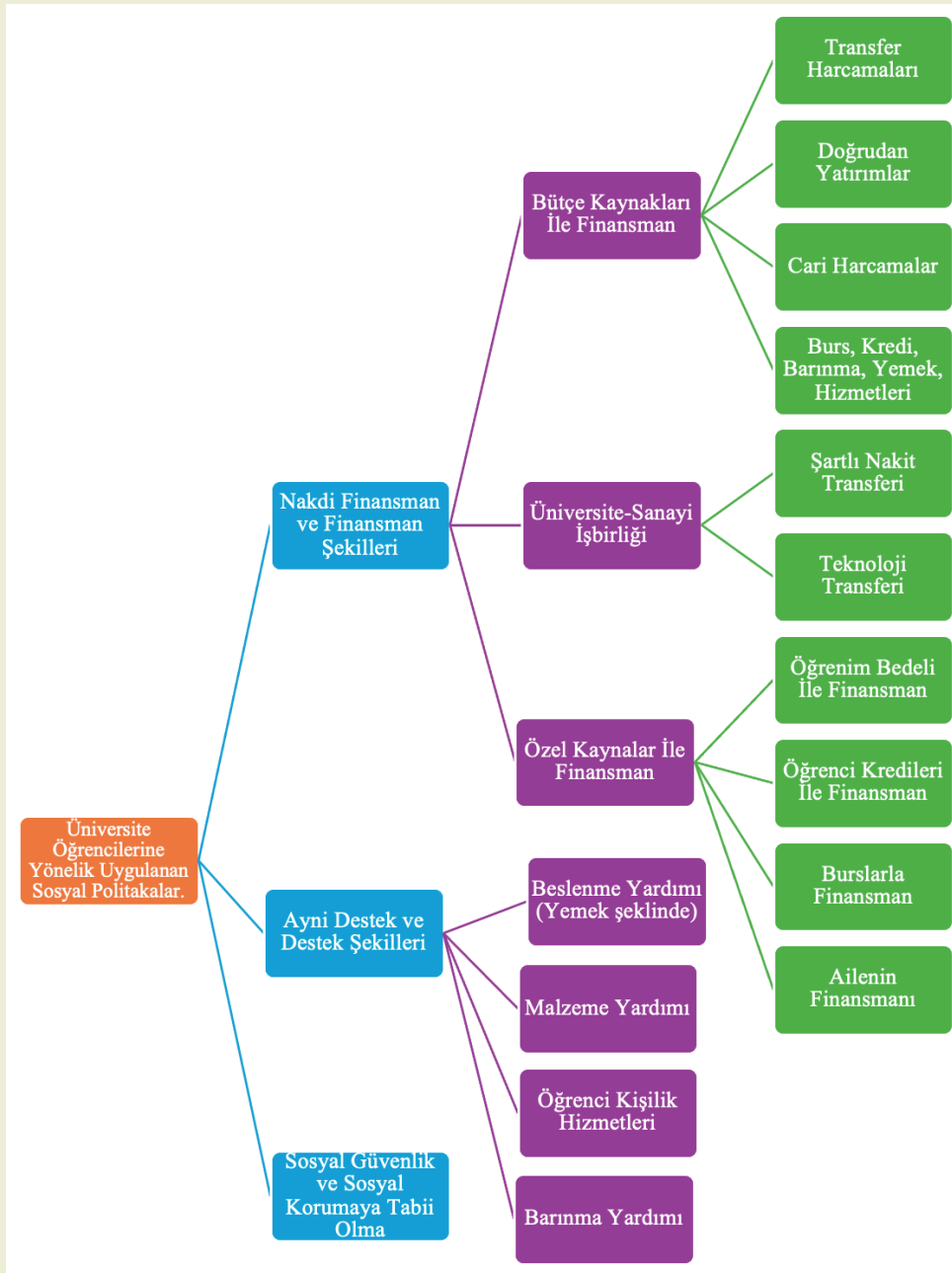
fırsat eşitliği anlamında kat ettiği yola gölge düşürebilecek potansiyele sahiptir. Uygulanacak sosyal politikalarda hedefleme bu dezavantajlılık göz önüne alınarak gerçekleştirilmelidir.

4. Umudu Sosyal Politikayla Ateşlemek: Sosyal Politikanın Üniversite Öğrencilerine Etkisi

Sosyal devlet sunmuş olduğu refah hizmetlerini tüm bireylere adil, eşit ve ulaşılabilir kılmak zorundadır. Sosyal devlet tarafından sunulan temel refah hizmetlerinden biri ise eğitim özelinde yükseköğretim olarak verilebilir. Kişinin en temel haklarından biri olan eğitimin ulaşılabilir olması sosyal devlet olmanın en temel gerekliliğidir. Buna ek olarak yükseköğrenimin günümüz dünyasında devletlerin sosyal kalkınma ve gelişmişlik düzeylerine ciddi katkı sunar. Sunduğu bu katkı sebebiyle de yükseköğretimin devlet tarafından finanse edilmesi, öğretim alanları sosyal politikalarla desteklenmesi sonucunu doğurmaktadır. Özellikle isteğe bağlı bir eğitim türü olması hasebiyle maliyetli yönü bu finansman ve desteğin gerekçesi olarak sunulabilir. Söz konusu sosyal politikaların, uygulandıkları refah rejiminin tipolojisine göre farklılık gösterebildiği ve genelde öğrenim görenlerin refah düzeyini korumak ve geliştirmek amacıyla uygulandığı ifade edilmektedir. Dünyada, üniversite öğrencisi gençlerin refahını koruyup geliştirmek ve onları yoksulluktan kurtarmak için uygulanan sosyal politikaların, refah rejimi tipolojilerine göre çeşitlilik gösterdiği vurgulanmaktadır. Buna göre sosyal demokrat refah rejimi tipolojisinde sosyal yardımlar ağırlıklı ve kamu finansmanı modeli uygulanırken muhafazakâr refah rejimlerinde orta-yüksek dekomodifikasyon² düzeyinde sosyal yardımlar ve kredi uygulamalarının harmanlandığı kamu finansmanının da benimsendiği karma bir model yaygınlık göstermektedir. Liberal refah rejimlerinde ise öğrencinin borçlandırılmasına yönelik sistemler kullanılırken refah piyasada aranmaktadır. Dekomodifikasyon düşüktür ve kamu finansmanı tercih edilmez (Petring, 2012: 6; Toprak, 2015: 155; Giray ve Bodur, 2019: 156; Esping-Andersen, 1990: 27; Dama ve Sundaram, 2018: 9).

Dünyada üniversite öğrencisi gençlere yönelik uygulanan sosyal politikalar ►**Şekil 3**’de gösterilmiştir. Buna göre uygulanan sosyal politikaları öncelikle türü açısından tasnif etmek daha doğru olacaktır. Nakdi transfer yani para şeklinde yapılan burs veya kredi gibi sosyal yardımlar üniversite öğrencilerine doğrudan sosyal transfer suretiyle gerçekleştirilir. Söz konusu sosyal politika türünün kaynağı genellikle kamu bütçesi olmakla birlikte

² En temel anlamı ile refahı piyasadan bağımsız bir şekilde elde etme olgusudur. Metalaşmanın sınırlandırılması olarak çevrilen kavram; bir bireyin piyasaya ve piyasa koşullarına bağlı kalmadan hayatını sürdürebilmesidir. Genel itibarıyla refah rejimlerinde düşük, orta ve yüksek düzey dekomodifikasyon seviyelerine göre bir tasnif gerçekleşir.



Şekil 3. Üniversite Öğrencisi Gençlere Yönelik Uygulanan Sosyal Politikalar

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

vakıf, STK veya bazı işletmelerinde özellikle burs benzeri sosyal destekler uyguladığı bilinmektedir. Bununla birlikte dünyada yükselen bir trend olan ve Türkiye’de 2010 yılında gerçekleştirilen yükseköğretimin ücretsiz yapılması da bir sosyal politika olarak değerlendirilmektedir. Ayni yardımlar ise öğrenciye doğrudan nakdi transfer yerine ayni şekilde gerçekleştirilen yemek, barınma, malzeme yardımı gibi yardımlardan oluşur. Ayni yardımlar *öğrencinin refahını arttırsa da nakdi transferler kadar etkili bir yöntem değildir. Son olarak istihdamda olmamaları ve 18 yaşından büyük olmalarına rağmen öğrencilerin sosyal güvenlik ve genel sağlık sigortası kapsamına alınması da ciddi bir refah hizmetidir.* Türkiye’de, yukarıda açıklanan

sosyal politikaların hemen hemen tamamı uygulanmakta; şartlı nakit transferi gibi programlar için ise denemeler gerçekleştirilmektedir. *Çalışmanın bu bölümünde Türkiye’de üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan en yaygın sosyal* belirlenmiştir. Bu noktada; bursun yaygınlığı, barınma imkânı ve kapasitesi ve burs-kredilerin yoksulluğa etkisine ilişkin gerçekleştirilen analizler doğrultusunda sosyal politikaların öğrenci refahına etkisi üzerine çıkarımlar yapılacaktır.

Burs uygulaması şüphesiz üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan en önemli ve en bilinen sosyal politikadır. Karşılıksız olarak verilen yani bir sosyal yardım

Tablo 2. Türkiye’de Yıllar İtibariyle Üniversite Öğrencisi Gençlerin Burstan Faydalanma Oranları

Yıl	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2016	Burs Alıyor	17.562	4,2
	Burs Almıyor	405.348	95,8
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	11.154	3,2
	Burs Almıyor	339.617	96,8
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2016	Burs Alıyor	73.249	9
	Burs Almıyor	743.539	91
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	84.766	12,2
	Burs Almıyor	610.966	87,8
	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2017	Burs Alıyor	34.099	7,7
	Burs Almıyor	406.902	92,3
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	29.466	7,3
	Burs Almıyor	373.121	92,7
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2017	Burs Alıyor	80.476	9,8
	Burs Almıyor	741.938	90,2
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	78.891	11,6
	Burs Almıyor	604.146	88,4
	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2018	Burs Alıyor	17.391	4
	Burs Almıyor	414.800	96
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	25.247	7,5
	Burs Almıyor	311.189	92,5
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2018	Burs Alıyor	71.820	9
	Burs Almıyor	726.132	91
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	90.554	14
	Burs Almıyor	556.169	86
	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2019	Burs Alıyor	14.072	3,8
	Burs Almıyor	354.149	96,2
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	33.125	11,1
	Burs Almıyor	266.586	88,9
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
2019	Burs Alıyor	71.143	10,2
	Burs Almıyor	628.403	89,8
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	76.986	12
	Burs Almıyor	566.228	88

2020	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	31.071	8,2
	Burs Almıyor	346.619	91,8
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	32.686	9,7
	Burs Almıyor	302.646	90,3
2020	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	105.039	12,8
	Burs Almıyor	713.684	87,2
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	155.287	20,3
	Burs Almıyor	610.470	79,7
2021	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	28.184	6,9
	Burs Almıyor	377.530	93,1
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	40.639	9,3
	Burs Almıyor	396.210	90,7
2021	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	152.714	15,8
	Burs Almıyor	816.449	84,2
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)
	Burs Alıyor	181.188	19,6
	Burs Almıyor	742.919	80,4

Kaynak: Yazar tarafından TÜİK GYKA 2016-2021 veri setlerinden analiz edilerek oluşturulmuştur.

olarak tasnif edilebilecek olan bu sosyal transferin öğrenci refahına etkisi oldukça büyüktür. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve öğrenim türüne göre burstan faydalanma oranları tablo ikide görülmektedir. Türkiye’de özellikle 2017 yılından sonra burs alan öğrenci sayısında oldukça önemli bir artış göze çarpmaktadır. Olumlu bir gelişme olmakla birlikte özellikle 2019 yılı ve sonrasında bursun dağıtılmasında oldukça ciddi bir hedefleme problemi göze çarpmaktadır. Bursa erişimde lisans ve ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında oldukça ciddi bir fark bulunmaktadır. Ön lisans düzeyinde burstan faydalanma oranı çok düşüktür. Özellikle ön lisans düzeyindeki kadınların burstan faydalanma oranları mutlak surette yeniden bir hedefleme yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Yükseköğrenime erişimde cinsiyet temelli ayrımcılığın giderilmesinde önemli bir yol katetmiş olan *Türkiye için bu husus kat edilen yola gölge düşürecek potansiyeldedir*. Konu hakkında gerçekleştirilen araştırmalarda burs uygulamasının öğrenci yoksulluğunu ön lisans düzeyinde %9,1, lisans düzeyinde ise %15,3 oranında düşürdüğü (Öçal, 2022: 158-159) bunun yanında drop-out oranlarını da ciddi oranda düşürdüğü ve kayıt sildiren öğrencilerin yaklaşık %50’sinin burstan haberlerinin olmadığı bulunmuştur (Yılmaz ve Karadeniz, 2011: 73-74). Bu

Tablo 3. Türkiye’de Yurt Kapasitesi ve Toplam Öğrenci Sayısını Karşılama Oranı

Yıl	Yurt Sayısı	Yurt Bulunan İl Sayısı	Yurt Bulunan İlçe Sayısı	Yurt Dışı Yurt Sayısı	Kapasite	Yurt Kapasitesinin Toplam Öğrenci Sayısını Karşılama Oranı
2002	190	77	59	-	182.258	%7,83
2003	201	78	67	-	189.747	%8,80
2004	202	77	69	-	192.361	%8,49
2005	213	77	76	-	196.329	%8,36
2006	218	78	78	-	200.416	%7,33
2007	228	78	84	-	203.731	%6,18
2008	230	78	87	-	209.357	%5,81
2009	247	80	92	-	225.113	%6,8
2010	275	81	109	-	246.520	%8
2011	304	81	127	1	267.046	%6,60
2012	345	81	139	1	305.378	%6,57
2013	372	81	145	2	305.874	%10,94
2014	395	81	152	2	367.962	%12,04
2015	598	81	172	2	454.631	%13,95
2016	686	81	207	3	556.611	%16,56
2017	766	81	246	4	629.762	%19,06
2018	781	81	239	4	669.064	%19,95
2019	773	81	236	5	677.413	%20,55
2020	781	81	237	5	698.289	%22,78
2021	811	81	258	5	743.402	%22,07

Kaynak: T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı KYK Genel Müdürlüğü; YÖK Öğrenci İstatistikleri, <https://istatistik.yok.gov.tr/> E.T. 15.06.2024.

nunla birlikte burs kadar yaygın olan kredi uygulaması öğrenciyi borçlandırması açısından yoksulluğu yalnızca erteleyen bir uygulama (Durusoy-Öztepe, 2018: 264) olması hasebiyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Bilakis söz konusu uygulamanın özellikle liberal refah rejimlerinde yaygınlık gösterdiği de bu kanıyı desteklemektedir.

Üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan başlıca sosyal politikalardan bir diğeri de barınma ihtiyaçlarının yurtlar ile karşılanmasıdır. Özellikle günümüz dünyasındaki hayat pahalılığı düşünüldüğünde öğrenciye kamu güvencesinde sağlanan yurt imkânı onun refahı üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olacaktır. ► **Tablo 3** de görüleceği üzere Türkiye’de 2002 yılından 2021 yılına yurt kapasitesinin %500’den fazla arttığı görülmektedir. Yine Kredi Yurtlar Kurumu (KYK) yurtları kapasitesinin Yükseköğretim Kurumuna (YÖK) kayıtlı öğrencilerin sayısını karşılama oranında da %300’e yakın bir artış tespit edilmiştir ki bu öğrenci refahı açısından oldukça olumlu bir gelişmedir. Buna ek olarak KYK yurtlarında ikamet eden öğrencilere sunulan sabah ve akşam yemeği desteği de onların refahlarını arttıran bir diğer faktördür. KYK yurtları 2021 yılında sabah kahvaltısı için 5 TL, akşam yemeği için ise 11 TL’lik kısmı karşılamakta bu bedellerin üzerinde alınan yemekleri öğrenciler karşılamaktadır (GSB, Yurt Hiz-

metleri, www.kygm.gsb.gov.tr, E.T. 22.11.2024). Yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerine sunulan KYK yurdu imkanının onların yoksulluk oranını ön lisans düzeyinde %1,9, lisans düzeyinde ise %4,2 oranında azalttığı tespit edilmiştir (Öçal, 2022: 166). Ancak KYK yurtlarının genellikle merkez ilçelerde olması ön lisans öğrencilerinin bu refah hizmetinden yeterince faydalanamamaları gerçeğini ortaya çıkartmaktadır. Ön lisans düzeyinde KYK yurdunda ikamet eden öğrenci oranı %18,8 iken lisansta bu oran %34,6 olarak bulgulanmıştır (Öçal, 2022: 135). Burstan faydalanma durumunda da olduğu gibi KYK yurdu olarak bilinen refah hizmetinden faydalanmada da ciddi bir hedefleme sorunu göze çarpmaktadır. Türkiye, üniversite öğrencilerinin insan onuruna yakışan ortamlarda barınma imkanlarının meydana getirilmesinde büyük yol kat etse de bu hedefleme sorunu söz konusu başarının sınırlı kalması sonucunu doğurmaktadır.

Analizi gerçekleştirilen yıllar içerisinde bursun öğrenci yoksulluğunu 2020 yılı haricinde düşürdüğü görülmektedir. Öğrenciye doğrudan ve karşılıksız sosyal transfer suretiyle gerçekleştirilen burs uygulaması yoksulluğu önemli ölçüde azaltmaktadır. Burada bursun yoksulluğa etkisi kredi uygulaması aksine kalıcıdır. Analizi gerçekleştirilen yıllar için yapılan McNemar testine göre bursun

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerine Sağlanan Bursun Yoksulluk Üzerine Etkisi¹

Yıl	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
2016	Yoksulluk	76.071	18	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	76.894	18,2	
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	70.268	20	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	71.998	20,5	
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
2016	Yoksulluk	78.837	9,7	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	88.850	10,9	
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	95.783	13,8	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	99.045	14,2	
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
2017	Yoksulluk	49.138	11,1	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	53.896	12,2	
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	49.303	12,2	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	53.380	13,3	
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
2017	Yoksulluk	85.544	10,4	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	95.075	11,6	
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	71.261	10,4	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	77.228	11,6	
	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
2018	Yoksulluk	40.218	10,2	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	46.2013	10,7	
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	36.728	10,9	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	41.593	12,4	
	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
2018	Yoksulluk	59.101	7,4	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	63.639	8	
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	65.632	10,1	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	70.197	10,9	
	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
2019	Yoksulluk	40.467	11	Arttırıyor
	Burssuz Yoksulluk	39.869	10,8	
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	27.803	9,3	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	29.400	9,8	

¹ Üniversite öğrencisi gençlerin almış oldukları burs miktarlarının onların gelirlerinden düşülmesi ile "bursuz yoksulluk" hesaplanmıştır. Her yıl için alınan burs miktarına göre ayrı ayrı hesaplanan bursuz yoksulluğun normal yoksulluk oranı ile kıyaslanması sonucunda bursun yoksulluk yani refah üzerindeki etkisi ortaya çıkartılmıştır.

2019	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	52.586	7,6	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	55.904	8	
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	55.495	8,6	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	60.410	9,4	
2020	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	48.592	12,9	Arttırıyor
	Burssuz Yoksulluk	28.956	7,7	
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	54.757	16,3	Arttırıyor
	Burssuz Yoksulluk	36.833	11	
2020	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	90.058	11	Arttırıyor
	Burssuz Yoksulluk	66.526	8,1	
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	104.704	13,7	Arttırıyor
	Burssuz Yoksulluk	58.396	7,6	
2021	Ön Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	62.990	15,5	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	67.078	16,5	
	Ön Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	82.533	18,9	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	85.666	19,6	
2021	Lisans (Erkek)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	89.970	9,3	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	100.543	10,4	
	Lisans (Kadın)	N	Geçerli Yüzde (%)	Bursun Yoksulluğa Etkisi
	Yoksulluk	118.076	12,8	Azaltıyor
	Burssuz Yoksulluk	129.750	14	

Kaynak: Yazar tarafından TÜİK GYKA 2016-2021 veri setlerinden analiz edilerek oluşturulmuştur.

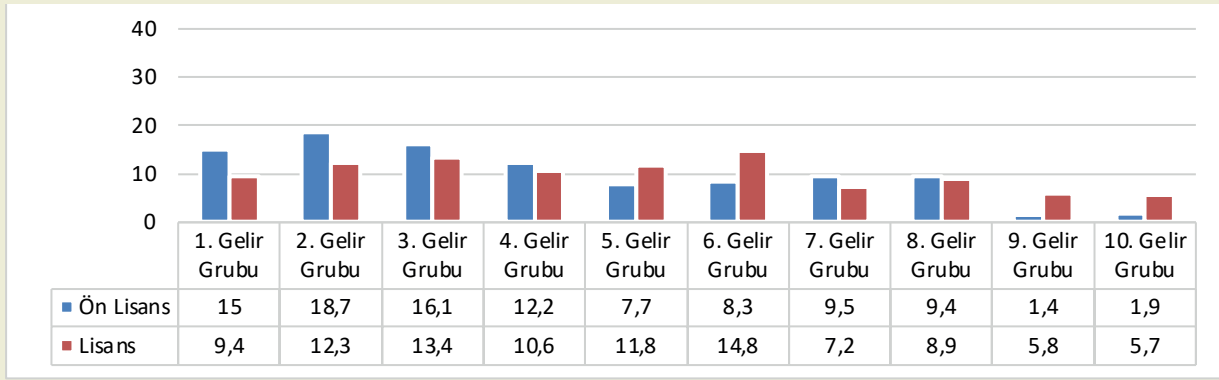
yoksulluğu azaltıcı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,000$). Gerçekleştirilen diğer araştırmalarda da ulaştığımız sonucu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Çin’de yapılan bir araştırmaya göre %22 olan üniversite öğrencisi yoksulluğu oranı bursun etkisi ile %4,6 düştüğü (Li, vd., 2013), 1167 birey üzerinde gerçekleştirilen anket ile ise bursun öğrenci yoksulluğunu anlamlı bir şekilde azaltarak gelirden adaletli dağılımı teşvik ettiği tespit edilmiştir (Goldrick-Rab, vd., 2016).

Yoksulluğun düşürdüğü hayat kalitesinin ve refahı gençlerin geleceğe yönelik umutlarını azaltmaktadır. Anılan sosyal sorunlar ile mücadele ederek umutlarını alevlendirmekte ise en etkili araç sosyal politikalardır. TÜİK 2016-2021 GYKA mikro veri seti üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda en yaygın iki sosyal politikanın üniversite öğrencisi gençlerin yoksulluk oranını azaltarak onların refahlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Bu minvalde çalışmanın üçüncü alt problem ifadesi olan “sosyal politika umudu alevlendirmekte kıvılcım olur mu?” sorusu net-

lik kazanmıştır. Sosyal politikalar öğrenci refahı üzerinde olumlu ve azımsanamayacak bir etkiye sahiptir. Gençlerin günümüz dünyasının sosyo-ekonomik sorunları sebebiyle azalan ve küllenen umutları etkin, kapsayıcı ve yeniden hedeflenmiş sosyal politikalarla alevlendirilebilir.

5. Sonuç ve Tartışma

Günümüz şartlarında hayata geçirilen politika, eylem ve faaliyetlerde sonuç ve etkilerin hemen ardından gözetilmesi gereken husus sürdürülebilirliktir. Neo-liberal politikalar sebebiyle sosyal transferlerin baskı altında olduğu günümüzde sürdürülebilir olmayan sosyal politikalar toplumsal refahın temin edilmesinde anlamsız kalacaklardır. Her ne kadar Türkiye’de üniversite öğrencisi gençlere yönelik uygulanan sosyal politikaların refahı arttırdığı ve yoksulluğu düşürdüğü kanıtlanmış olsa da bu süreçlerin sürdürülebilir şekilde devam ettirilememesi (► **Tablo 4**) çabaları anlamsız ve etkisiz kılacaktır. Aslın-



Şekil 4. Burs Alan Üniversite Öğrencilerinin Gelir Gruplarına Göre Dağılımı

Kaynak: Yazar tarafından TÜİK GYKA 2021 veri setinden analiz edilerek oluşturulmuştur.

da sürdürülebilir olmayan sosyal politikalar geçici çözüm süreçleri meydana getirir. Yüzeysel gelişme ve iyileşmeler orta ve uzun vadede daha da derinleşmiş sosyal sorunlara sebep olur. Sosyal politikaların sürdürülebilir olması, toplumsal refahın uzun vadede korunması için zorunludur. Anahtar bir kelime olan sürdürülebilirlik aslında bir konsept olarak görülebilir. Bu konsept ortaya koyulan standartların korunması şeklinde özetlenebilir. Sürdürülebilirlik insan, doğa, kaynaklar, tüketilen veya tüketilemeyen tüm varlıkların efektif kullanımına ilişkin bir felsefedir. Yarına bırakacağımız dünyanın nasıl olacağı sürdürülebilirlik ile açıklanır ve bu sorunun cevabı saygı olarak gösterilir. Ekonomi, toplum ve çevrenin harmoni içerisinde saygının eylemlerde fiile dönüşmesiyle hem süreçler efektif hale gelmekte hem de sonuçlar devamlı fayda göstermektedir. Sosyal politikalarda sürdürülebilirlik ise ortaya çıkartılan iyileşme, dirlik ve refahın devamlılığının sağlanmasıyla gerçekleşir (Öçal, 2023c: 382; Ozili, 2022: 262; Engin ve Eker-Akgöz, 2013: 86-87).

Türkiye üniversite öğrencisi gençlere yönelik birçok sosyal politikayı başarı ile uygulamaktadır ancak söz konusu sosyal politikaların ortaya çıkarttığı iyilik ve dirlik halinin sürekliliğinde ciddi soru işaretleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda uygulanan sosyal politikaların sürdürülebilirliğine ilişkin sorunlar şu şekilde verilebilir:

- Burs uygulamasında cinsiyet ve öğrenim düzeyi temelli ciddi bir hedefleme problemi vardır. Bu husus ►Şekil 4 görülebilecektir. Bu hedefleme sorunu sosyal adalet ve fırsat eşitliğiyle çelişmektedir,
- Burs ve krediler enflasyon karşısında değer kaybetmektedir. Mevcut burs ve kredi miktarları insanca bir hayat için yetersiz kalmaktadır,
- Burs ve kredilerin satın alma gücü paritesi her geçen gün azalmaktadır,
- Üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan sosyal politikaların bilinirliği düşüktür. Öğrencilerin ciddi

di bir kısmı bu sosyal imkanlardan haberdar değildir.

- KYK yurdundan faydalanma bakımından ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ciddi bir dezavantajı söz konusudur.

Burs bir sosyal yardımdır. Prim-edim ilişkisine dayanmaz. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizlerle bursun öğrenci yoksulluğunu ön lisans düzeyinde %1,15, lisans düzeyinde ise %1,9 düzeyinde düşürdüğü tespit edilmiştir. Ancak bursun dağıtılmasında çok ciddi bir hedefleme problemi görülmüştür. Buna göre ön lisans öğrencilerinin %8,1'i burs alırken lisans öğrencilerinde bu oran %17,7'dir. Sürdürülebilirliğe ilişkin ilk ciddi sorun burada ortaya çıkmaktadır. Ön lisans öğrencileri burstan lisans öğrencileri kadar faydalanamamaktadır. Bu durum fırsat eşitliği ve sosyal adalet ile çelişmektedir. Burs hedeflemesinde tespit edilen sorun onun dağıtımında da mevcuttur. Bu tespit burs alanların gelir gruplarına göre dağılımı incelendiğinde görülebilir.

Ön lisans düzeyinde burs alanların düşük gelir gruplarında yoğunlaştığı görülse de lisans düzeyinde orta ve yüksek gelir grubunda olup da burs alanların düşük gelir grubundan fazla oranda oldukları ciddi bir hedefleme sorununu gözler önüne sermektedir. Bu tablo ihtiyaç sahibi olmadığı veya yoksul olarak sınıflandırılmasa da çok ciddi sayıda öğrenciye burs verildiğini işaret etmektedir. Bu hedefleme hatası hem sosyal transferlerin ihtiyaç sahiplerine ulaşmaması açısından sosyal adaletin hem de kamu kaynaklarının etkin kullanılmaması sonucunu doğurur. Doğru yapılmayan sosyal transferler sonucunda yoksulluk oranları yeterince düşürülemez ve sürdürülebilir refah ile insanca yaşam tam anlamıyla sağlanamaz.

Sürdürülebilir öğrenci refahı anlamında tartışılması gereken bir diğer konu sağlanan sosyal transferlerin miktarına ilişkindir. Özellikle enflasyonun gün geçtikçe art-

Tablo 5. Yıllara Göre KYK Burs ve Kredi Miktarının Asgari Ücrete Oranı

Yıllar	KYK Bursu-Kredisi (TL)	Net Asgari Ücret (TL)	Burs-Asgari Ücret Oranı (%)
2002	45	163	28
2015	330	1.000,54	33
2016	400	1.300,99	30
2017	425	1.404,06	30
2018	470	1.603,12	29
2019	500	2.020,90	24
2020	550	2.324,71	23
2021	650	2.825,90	23
2022	850	4.253,40	19,9
2023	1250	8.506,80 ¹	14,6

Kaynak: Yazar tarafından <https://www.csgeb.gov.tr/asgari-ucret/>, E.T: 06.06.2024; <https://kygm.gsb.gov.tr/Sayfalar/3228/3200/Kredi-Burs-Hizmetleri>, E.T: 06.06.2024. verilerinden yola çıkarak oluşturulmuştur.

¹ 01.01.2023-01.07.2023 tarihleri arasındaki net asgari ücret dikkate alınmıştır.

tiği günümüz dünyasında insanca yaşam için sağlanan sosyal transferin miktarı çok önemlidir ve mutlak bir sınır dahilinde sağlanmalıdır. Her ne kadar burs ve kredi uygulamasından faydalanan öğrenci sayısında Türkiye çok önemli yol kat etse de burs ve kredilerin enflasyon karşısında gün geçtikçe eridiği tespit edilmiştir.

2015 yılında asgari ücretin %33'üne karşılık gelen burs ve kredi miktarı 2023 yılı ocak ve temmuz ayları arasında uygulanan asgari ücretin %14,6'sına karşılık gelmiştir. Burs ve kredi miktarları her geçen gün erimektedir. Hayat pahalılığı karşısında burs ve kredi miktarlarının artan döviz kuru ile enflasyon oranları dikkate alınarak en az asgari ücret düzeyinde artırılması gerekmektedir. Yine asgari ücretin yılda iki kez zam aldığı dönemlerde burs ve kredilerin sadece bir kez zamlanması bu sosyal yardımın ciddi anlamda güç kaybetmesine sebep olmuştur. Burs ve kredinin yıllar itibarıyla asgari ücrete oranı ►Tablo 5'de görülebilir. Yine döviz kurunda artış sebebiyle burs ve kredilerin satın alma gücü paritesi oldukça düşmüştür. Buna göre burs ve kredilerin satın alma gücü paritesine göre gayri safi hasıla içerisindeki yüzdesinin artırılması bu sosyal transferlerin miktarının artırılmasından geçmektedir.

Üniversite öğrencileri kendilerine yönelik uygulanan sosyal politikalardan yeterince haberdar değildir. İki ayrı araştırmaya göre öğrencilerin en az %30'unun devletin onlara sunduğu sosyal transfer imkanından habersiz olduğunu ifade ettikleri (Yılmaz ve Karadeniz, 2011; Öçal, 2022) görülmüştür. Bu durum yoksulluk veya dar gelirli olma sebebiyle okulu bırakmaya sebep olmaktadır. Sürdürülebilir refah için sosyal politikaların tanıtımına önem verilmelidir. Bu noktada gerek lise

döneminde zorunlu seminerler gerekse üniversiteye kayıt aşamasında oryantasyon eğitimleri gerçekleştirilmelidir. Buna ek olarak özellikle gençlerin aktif olduğu "twitch, X, instagram" gibi sosyal medya platformlarında reklam veya iş birlikleri ile sağlanan sosyal politikalar hakkında tanıtımlar yapılabilir.

KYK yurdu önemli bir refah hizmetidir. Hele ki kira bedellerinin tartışma konusu olduğu günümüzde devlet himayesinde bir barınma imkânı oldukça önemli olmakla birlikte ön lisans öğrencilerinin bu refah hizmetinden çok daha az oranda faydalanabildikleri görülmüştür. KYK yurtlarının merkez ilçelerde yoğunlaşmasına karşın ön lisans programlarının ilçeler düzeyinde yerleştirilmesi buradaki temel gerekçe olabilir. KYK yatırımlarının ilçeler ağırlıklı yapılması bu refah hizmetinin fırsat eşitliği çerçevesine oturmasını sağlayacaktır.

Üniversite öğrencisi gençlere yönelik uyguladığı sosyal politikalarla öğrenci dostu bir refah rejimi olarak tasnif edilen Türkiye'nin bu alanda sorununun sürdürülebilirliğe ilişkin olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen sosyal politikaların yeniden hedeflenmesi, sosyal adalet ve fırsat eşitliğine göre kurgulanması, gayri safi hasıladan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen sosyal transferlerin miktarının artırılması yarınlarımız olan gençlerin umutlarını alevlendirecek ve sosyal devletin toplumsal refah taahhüdünü yerine getirmesini sağlamakta önemli bir adım olacaktır.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Uygulanamaz. / Not applicable.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Mehmet Öçal  <https://orcid.org/0000-0001-6973-2611>

Kaynakça

- Bonell, C., Humphrey, N., Fletcher, A., Moore, L., Anderson, R., Campbell, R. (2014). Why Schools Should Promote Students' Health And Wellbeing, Londra: BMJ Publishing Group.
- Callender, C., Jackson, J. (2005). Does The Fear Of Debt Deter Students From Higher Education?, *Journal Of Social Policy*, 34 (4), 509-540.
- Coles, B. (2011). Gençler, (Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar içinde e.d Pete Alcock), Ankara: Siyasal Kitapevi.
- ÇSGB, Asgari Ücret, www.csgeb.gov.tr/asgari-ucet/, E.T: 06.06.2024;
- Dama, N., Toklucu Sundaram, D. (2018). *Yoksulluk Döngüsünden Çıkış Şartlı Eğitim Yardımı*, İstanbul: SETA Yayınları.
- Deniz, A. Ç. (2014). *Öğrenci İş Üniversitesi Öğrencilerinin Gündelik Hayatı: İstanbul Örneği*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Durusoy Öztepe, N. (2018). *Denizli İşgücü Piyasasında Üniversite Öğrencileri (Denizli İşgücü Piyasası içinde e.d Oğuz Karadeniz ve Nagihan Durusoy Öztepe)* Ankara: Gazi Kitapevi.
- Durusoy Öztepe, N. (2020). 21. Yüzyılda Sosyal Dışlanma ve Sosyal Devlet (Spor Yolula Sosyal Dışlanma içinde e.d Mehmet Kasapoğlu, Mehmet Ata Öztürk ve Mehmet Öçal), Ankara: Gazi Kitapevi.
- Engin, E., Eker-Akgöz, B. (2013). Sürdürülebilir Kalkınma ve Kurumsal Sürdürülebilirlik Çerçevesinde Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramının Değerlendirilmesi, *Selçuk İletişim Dergisi*, 8(1), 170-196.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Oxford: Polity Press.
- European Parliament (2016). *Poverty in European Union: The Crisis and Aftermath*, Geneva: European Parliament Publishing.
- Geçtan, E. (2019). Ergenlikten Yetişkinliğe Geçiş Dönemi Olarak Gençlik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 14(1), 91-100.
- Giray, F., Bodur, Ş. (2019). Yükseköğretimin Finansmanı: OECD Ülkeleri ve Türkiye Uygulamalarının Karşılaştırılması, *Akademik Bakış Dergisi*, 72, 150-170.
- Goldrick-Rab, S., Kelchen, R., Harris, D. N., Benson, J. (2016). Reducing Income Inequality in Educational Attainment: Experimental Evidence on the Impact of Financial Aid on College Completion, *AJS*, 121(6), 1762-1817.
- Göze, A. (2016). *Liberal, Marxiste, Faşist, Nasyonel Sosyalist ve Sosyal Devlet*, İstanbul: BETA Yayınları.
- GSB, Kredi ve Burs Hizmetleri, www.kygm.gsb.gov.tr/Sayfalar/3228/3200/Kredi-Burs-Hizmetleri, E.T: 06.06.2024.
- GSB, Yurt Hizmetleri, www.kygm.gsb.gov.tr, E.T. 22.11.2024.
- Gwocs, C., Hauschildt, K., Wartenbergh-Cras, F., ve Schirmer, H. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent VII: 2018-2021| Synopsis of Indicators*, Aschheim: Media GmbH & Company KG.
- ILO. (2022). *ILO Monitor On The World Of Work: Multiple Crises Threaten The Global Labour Market Recovery*, Geneva: ILO Publishing.
- Işık, A. (1972). *Sendikacılık ve Siyaset*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Koray, M. (2007). Sosyal Politikanın Anlamı ve İşlevini Tartışmak..., *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 4(15), 19-56.
- Li, H., Meng, L., Shi, X., Wu, B., (2013). Poverty in China's Colleges and the Targeting of Financial Aid, *The China Quarterly*, 216, 970 – 992.
- Morduch, J. (2008). Concepts of Poverty (*United Nations Handbook of Poverty Statistics içinde*), New York: United Nations Publishing.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- Ozili, P. K. (2022). Sustainability and Sustainable Development Research around theWorld, *Managing Global Transitions*, 20(3), 259-293.
- Öçal, M. (2022). *Üniversite Öğrencilerine Yönelik Sosyal Politika Uygulamaları ve Öğrencilerin yaşam Koşullarına Etkisi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Öçal, M. (2023a), *Bir Sosyal Devlet Ödevi Olarak Sosyal Gelişim ve Sosyal Kalkınmanın Teşviki (Sosyal Gelişimin Teşvikinde Kuramlar, Eylemler ve Politikalar içinde e.d Mehmet Öçal)*, Ankara: Detay Anatolia Yayıncılık.
- Öçal, M. (2023b). *Yoksulluğun Bir Boyutu Olarak Üniversite Öğrencisi Yoksulluğu Üzerine Bir Araştırma (Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar içinde e.d Bülent Dancı)*, İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Öçal, M. (2023c). *Türkiye'de Sürdürülebilir Sosyal Gelişim: İmkansız Değil, Zorunlu! (Sosyal Gelişimin Teşvikinde Kuramlar, Politikalar ve Eylemler içinde e.d Mehmet Öçal)*, Ankara: Detay Anatolia Yayıncılık.
- Öçal, M., & Kutlu, Ö. (2023). A Study On Welfare and Living Conditions Of Disadvantaged Groups: The Case Of Burdur Province. *Journal of Management and Economics Research*, 21(3), 410-425.
- Petring, A. (2012). *Sosyal Devlet ve Sosyal Demokrasi*, İstanbul: Friedrich Ebert Vakfı Yayınları.
- Seyyar, A. (2007). *İnsan ve Toplum Bilimleri Terimleri Ansiklopedik Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Sakarya: Değişim Yayıncılık.
- T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı KYK Genel Müdürlüğü, Faaliyet Raporu, <https://sgb.gsb.gov.tr/Sayfalar/3765/3396/faaliyet-raporlari.aspx>, E.T. 06.06.2024.
- Talas, C. (1992). *Türkiye'nin Açıklamalı Sosyal Politika Tarihi*, İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- TDK. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Durumu Yayınları.
- The White House, Statements, <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2024/10/17/statement-from-president-joe-biden-on-student-debt-cancellation-for-over-1-million-public-service-workers-under-the-biden-harris-administration/>, E.T. 22.11.2024.
- The World Bank (2022). *Poverty and Shared Prosperity 2022: Correcting Course*. Washington, DC: World Bank Publishing.
- Tokol, A. (2000). *Sosyal Politika*, Bursa: Vipaş Yayınları.
- Toher, F., Aslan, H. (2023). Üniversite Öğrencileri Arasında Çok Boyutlu Yoksulluğun İncelenmesi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 4(1), 23-41.
- Toprak, D. (2015). Uygulamada Ortaya Çıkan Farklı Refah Devleti Modelleri Üzerine Bir İnceleme, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 151-175.
- Tuna, O., Yalçıntaş, N. (1999), *Sosyal Siyaset*, İstanbul: Filiz Kitapevi.
- TÜİK, MEB Milli Eğitim İstatistikleri, <https://tuik.gov.tr/>, E.T. 22.11.2024.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). Gelir ve Yaşam Koşulları Anketleri Mikro Veri Seti.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2017). Gelir ve Yaşam Koşulları Anketleri Mikro Veri Seti.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018). Gelir ve Yaşam Koşulları Anketleri Mikro Veri Seti.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2019). Gelir ve Yaşam Koşulları Anketleri Mikro Veri Seti.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Gelir ve Yaşam Koşulları Anketleri Mikro Veri Seti.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). Gelir ve Yaşam Koşulları Anketleri Mikro Veri Seti.
- UNESCO, Higher Education, <https://www.unesco.org/en/higher-education#:~:text=There%20are%20around%20254%20million,differences%20between%20countries%20and%20regions,> E.T. 01.06.2024.
- United Nations (1995). *This characterization of poverty was first stated in the Copenhagen Programme of Action of the World Summit for Social Development*.
- Yılmaz, M., Karadeniz, O. (2011). Öğrenci Adaylarının Tercih Ettikleri Programlara Kayıt Yaptırmama Nedenleri ve Yeniden Yapılandırma: Pamukkale Üniversitesi Araştırması, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 2(1), 66-77.
- Yolvermez, B., Kaytan, M., (2022). Covid-19 Pandemisinde Derinleşen Öğrenci Yoksulluğu: Sakarya Üniversitesi Örneği, *OÜSOBİAD*, 12(3), 1755-1776.
- YÖK, İstatistikler <https://istatistik.yok.gov.tr/>, E.T. 22.11.2024.
- YÖK, İstatistikler, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, E.T. 01.06.2024.
- Zaim, S. (1992), *Çalışma Ekonomisi*, İstanbul: Filiz Kitapevi.

Üniversitelerde Yapay Zekânın Kullanımı: Dönüşümler, Getiriler ve Geleceğe Hazırlık

The Use of Artificial Intelligence in Universities: Transformations, Returns and Preparation for the Future

Sahure Gonca Telli^{1*} , Samet Aydın² 

¹Yeditepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri, İstanbul, Türkiye

²Maltepe Üniversitesi, İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, İstanbul, Türkiye

Özet: Bu makale, yapay zekânın üniversitelerdeki kullanımına dair kapsamlı bir inceleme sunmaktadır. Yapay zekânın eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme, veriye dayalı karar alma, akademik çalışmalara hız kazandırma ve toplumsal sorunlara çözüm geliştirme konularındaki potansiyeli ele alınmıştır. Ayrıca, üniversitelerin yapay zekâ entegrasyonu sırasında karşılaşılabilecekleri altyapı eksiklikleri, etik sorunlar ve erişim eşitsizlikleri gibi zorluklara yönelik stratejiler tartışılmaktadır. Bu çalışma üniversitelerde yapay zekânın kullanımına odaklanmaktadır; öğrenme yöntemleri ve süreçleri üzerindeki olası etkileri, fırsatları ve zorlukları ele alarak üniversitelerin bu süreçte nasıl bir adaptasyon stratejisi geliştirmeleri gerektiğini tartışmaktadır. Çalışma, ayrıca yapay zekânın geleceğin üniversitelerine etkisini anlamak ve bu teknolojinin eğitim süreçlerindeki rolünü optimize etmek için bir rehber olarak düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Üniversiteler, Eğitim Teknolojileri, Öğrenme, Araştırma

Abstract: This article provides a comprehensive review of using artificial intelligence in universities. The potential of artificial intelligence in education for personalized learning, data-based decision-making, accelerating academic studies, and developing solutions to social problems is discussed. In addition, strategies for the difficulties that universities may encounter when integrating artificial intelligence, such as infrastructural deficiencies, ethical issues, and access inequalities, are discussed. This study is a descriptive research and focuses on the use of artificial intelligence in universities; it outlines how universities should develop an adaptation strategy in this process by addressing the possible effects, opportunities, and challenges on learning methods and processes. The study can also be considered as a guide to understanding the impact of artificial intelligence on universities of the future and to optimize the role of this technology in educational processes.

Key Words: Artificial Intelligence, Universities, Educational Technologies, Research

1. Giriş

Yapay zekâ (YZ), insana benzer şekilde düşünen ve insan zekâsını taklit eden algoritmalar ve sistemler geliştirmeyi amaçlayan bir bilim dalıdır (Okunlaya, Syed Abdullah & Alias, 2022). Görüntü ve konuşma tanıma, derin öğrenme, doğal dil işleme ve makine öğrenimi gibi alt disiplinleri ile karmaşık sorunları çözmek ve büyük veri setlerini analiz etmek için kullanılır (Ilić, Păun, Popović Šević, Hadžić, & Jianu, 2021). Çeşitli problem çözme teknikleri ile tekrar programlanma gerektirmeksizin deneyime dayalı olarak kendi kendine öğrenen makine öğrenimi algoritmaları YZ uygulamalarının temelini oluşturur (Hmoud, Swaitly, Hamad, Karram, & Daher, 2024). Bu doğrultuda YZ sistemleri farklı seviyelerde

otonom çalışacak şekilde tasarlanır (Maphosa & Maphosa, 2023). YZ'nin etkisi, yalnızca teknolojik yeniliklerle sınırlı kalmayıp eğitim, sağlık, çevre ve ekonomi gibi birçok sektöre de yön vermektedir (Rahiman & Kodikal, 2023). Bu tür uygulamalar, YZ'nin çok yönlü etki yaratma potansiyeline işaret etmektedir.

Buna ilişkin olarak son yıllarda YZ sektöründe ciddi bir değişim olmuştur. 2021'de piyasaya sürülen DALL-E, görsel içerik üretimi için yenilikçi çözümler sunmuş; 2022'de MidJourney, benzer şekilde yaratıcı görseller oluşturmak için kullanılan bir araç haline gelmiştir (Wong, 2024). Ayrıca, 2022'de piyasaya çıkan ChatGPT ve 2023'te tanıtılan Bard (şimdiki adı Gemini), metin oluşturma, çeviri ve veri analizi gibi süreçlerde kulla-

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ sametaydin@hotmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 30.12.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 07.02.2025
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 09.02.2025
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 09.02.2025



nıcılarına destek sağlamaktadır. Bu uygulamalar, bireyselleşmiş çözümleri ile yapay zekâ kullanımının hızlı bir şekilde benimsenmesine yol açmıştır.

Gartner'ın yazılım pazar öngörüsü ve büyüme verilerine göre (2022-2027), 2022 yılında YZ yazılım pazarı yaklaşık 175 milyon Amerikan doları değerindedir ve 2027 yılına kadar bu değerin yaklaşık 350 milyon dolara ulaşması beklenmektedir (Gartner, 2023). Mart 2024 itibarıyla en son veriler, ChatGPT'nin yaklaşık 180,5 milyon kullanıcıya sahip olduğunu göstermektedir. Aralık 2024'te ise platformun, yalnızca bir ayda 1,6 milyar ziyaretçisi olmuştur (Mortensen, 2024). Öte yandan 2023'te DALL-E'nin geniş bir kullanıcı kitlesine eriştiği ve birçok kişi tarafından aktif olarak kullanıldığı da belirtilmektedir.

Yapay zekâ (YZ), tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de yeni bir dönüşüm sürecini başlatmış ve her seviyede eğitimi etkilediği gibi üniversitelerin bu teknolojilere uyum sağlama gerekliliğini gündeme getirmiştir. Chat GPT, MidJourney, DALL-E, Gemini ve diğer Üretken Yapay Zekâ (GenAI- ÜYZ) uygulamaları, eğitimdeki öğrenme süreçlerini ve araştırma yaklaşımlarını dönüştürme potansiyeline sahip çeşitli yapay zekâ araçlarıdır (Farrelly & Baker, 2023; Saúde, Barros & Almeida, 2024). ÜYZ, metin, görüntü, müzik ve yazılım kodu gibi farklı ortamlardan bir insan yapımı gibi algılanabilecek şekilde yeni bir içerik oluşturabilen YZ sistemleridir (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023). ÜYZ araçları önceki YZ araçlarına göre önemli bir ilerlemeyi temsil etmektedir (Kohnke, Moorhouse & Zou, 2023) ve bu yönüyle eğitim alanında daha fazla fırsat sunmaktadır. Eğitimde YZ, öğrenmeyi ve öğretmeyi daha iyi anlamak ve gerek öğrenciler gerekse öğrenciler açısından bu süreçlerin desteklenmesi için YZ uygulamalarının kullanımını ifade eder (Ilić vd., 2021). Eğitim sektörü ciddi bir değişim ve dönüşümle karşı karşıyadır. Dünyada başta ABD ve Çin olmak üzere eğitimde YZ harcamalarının 2025 yılında 6 milyar dolara ulaşması beklenmektedir (Maphosa & Maphosa, 2023).

Chu, Hwang, Tu & Yang (2022) ve Allam, Dempere, Akre & Flores (2023) son beş yılda YZ'nin artan kullanımının eğitim ortamını kapsamlı bir şekilde yeniden şekillendirdiği belirtilmektedir. Çünkü eğitimde yapay zekâ yalnızca eğitim sistemini değiştirmekle kalmayıp öğrenmeye yönelik bilgi paylaşım yaklaşımlarını, bilişsellik ve medeniyetin gelişimini de değiştirmektedir (Kaur, 2021). Kısacası, Christensen'in (1997) işletmeler için öngördüğü gibi eğitim sektörü de yıkıcı yeniliklerle karşı karşıyadır. Eğitimde yıkıcı yenilik dendiğinde geleneksel uygulamalara meydan okuyan yeni teknolojiler, öğretim yöntemleri veya modellerden bahsedilebilir.

Örneğin çevrimiçi öğrenme platformları, uyarlanabilir teknolojiler gibi yenilikler, eğitimi daha erişilebilir, uygun maliyetli ve kişiselleştirilmiş hale getirerek geleneksel sistemin işleyişinde değişikliklere yol açmıştır. YZ, bu sektöre de ciddi anlamda etki etmeye başlamış farklı bir teknolojidir.

Üniversiteler, toplumsal gelişimin ivmesini yaratan, bilişsel kavramları geliştiren, medeniyetin temel taşlarını bir araya getiren temel kurumlar olarak, bünyelerinde öğrenci, akademisyen ve çalışanları barındırmaktadır. Bu yüzden üniversite ekosisteminde oluşan etkileşim ağı, bireyler, aileler ve işletmelerin de dahil olduğu geniş bir toplumsal çerçevede işlev görür. Üniversiteler, yalnızca yerel bilgi barındırmaz, aynı zamanda geniş evrensel bilgi merkezleridirler. Yerleşik mesleklerin yanı sıra, yeni ve farklı bilimsel ve teknolojik konulara odaklanan araştırmalar yapmak, akademik altyapılar oluşturmak, eğitim-öğretim sağlamak ve inovasyonu desteklemek gibi sorumlulukları da üstlenirler. Ayrıca, toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket ederek sosyal ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunurlar. Bu bağlamda, üniversiteler toplumun gelişimini desteklemek, bireylerin bilinçlenmesini sağlamak ve ülke kalkınmasında öncü rol oynamak gibi kritik görevleri yerine getirir.

YZ teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri, yalnızca pedagojik/androgjik (yetişkin eğitimi) süreçleri değil, aynı zamanda toplumsal bağlamda öğrenmenin yeniden tanımlanmasını da içermektedir. Üniversitelerde YZ'nin kullanımı, öğrenme yöntemlerini yeniden şekillendirme potansiyeline sahipken, aynı zamanda altyapı geliştirme, erişim eşitliği ve etik kurallar gibi konularda çeşitli hazırlıkları zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışma, YZ'nin üniversitelerdeki kullanımına odaklanmakta; öğrenme yöntemleri ve süreçlerine olası etkileri, fırsatları ve karşılaşılan zorlukları ele almakta ve bu süreçte üniversitelerin nasıl bir adaptasyon stratejisi geliştirmesi gerektiğini tartışmaktadır. Çalışma, aynı zamanda YZ'nin eğitim süreçlerindeki etkisinin getirdiği değişimler için somut öneriler sunarak üniversitelerin bu teknolojiyi etkili bir şekilde entegre etmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

2. Yapay Zekânın Gelişim Süreci ve Üniversitelerin Hazır Bulunuşluğu

Son 10 yılda dünya genelinde birçok dikkate değer gelişme yaşanmıştır. COVID-19 pandemisi, uzaktan eğitim ve dijital dönüşüm süreçlerini hızlandırmış (Telli ve Altun, 2020), bu durum üniversitelerin YZ teknolojilerine olan ilgisini artırmıştır. İlk okuldan üniversiteye kadar yeryüzündeki eğitim kurumlarının çok büyük bir kısmı

nın bir anda çevrim içi olarak faaliyet göstermeye başlaması dijitalleşmenin daha yüksek olduğu ülkelerde çok daha hızlı gerçekleşmiştir. Bu durum yeni teknolojilere erişim imkânı olan ve bunları kullanabilen (gerek öğrenci gerekse öğretici olarak) insan gücüne sahip olan, teknolojik araçlar ile donatılmış eğitim kurumlarına sahip olan ülkelerin ve toplumların diğerlerine nazaran dünyaya yön veren değişikliklere daha hızlı şekilde tepki verebileceğini ve uyum sağlayabileceğini ispatlamıştır (Edu, Negricea, Zaharia & Zaharia, 2021). Benzer şekilde, küresel ısınma ve çevresel sorunlar da YZ destekli sürdürülebilir çözümleri geliştirme gerekliliğini gündeme getirmiştir. Hatta YZ, bu gibi küresel sorunlara yanıt verebilmek için stratejik bir araç olarak konumlanmıştır. Öte yandan sektörler genelinde önümüzdeki üç ila beş yıl içinde işletmeler üzerinde en büyük etkiye sahip olacak yeni teknoloji olarak %77 oranla üretken yapay zekâ gösterilmektedir (KPMG, 2023).

Ancak üniversiteler, çok hızla gelişip ilerleyen ve giderek kabul gören bu teknolojilere henüz tam anlamıyla uyum sağlayamamış ve hazırlık süreçlerini tamamlamamıştır. YZ'nin etkili bir şekilde entegrasyonu için altyapıların geliştirilmesi, öğretim elemanlarının eğitilmesi ve esnek eğitim modellerinin oluşturulması gibi önemli adımlar atılmalıdır. Üniversiteler bu hazırlık süreçlerini tamamladığında, YZ'nin çeşitleri ve potansiyelinden tam anlamıyla yararlanılabilecektir. Öte yandan YZ çözümleri sayıca hem çok fazla hem de umut verici olsa da hangi çözümlerin üniversiteler için uygun hale getirileceği konusu henüz tam olarak açıklık kazanmamıştır. Mustafa vd. (2024) "Eğitimde Yapay Zekâ Üzerine Literatür İncelemelerinin Sistemik Bir İncelemesi: Gelecekteki Araştırma Gündemine Giden Bir Yol Haritası" başlıklı çalışmalarında eğitimde yapay zekâ araştırmalarının Çin ve ABD'den kaynaklandığını ve yüksek öğrenime önemli bir vurgu yaptığını göstermektedir.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri, yalnızca pedagojik süreçleri değil, aynı zamanda toplumsal bağlamda öğrenmenin yeniden tanımlanmasını da içermektedir. Bozkurt vd. (2024) "Üretken Yapay Zekâ Çağında Öğretim ve Öğrenim Manifestosu (Manifesto for Teaching and Learning in a Time of Generative AI)" başlıklı makalelerinde yapay zekânın eğitimde yenilikçi uygulamaları ve bu teknolojilerin öğrenci merkezli yaklaşımları nasıl desteklediğini ele almıştır. Özellikle, Üretken Yapay Zekanın (ÜYZ) yaratıcılığı artırma ve karmaşık sorunlara çözüm bulmada oynadığı rol, bu manifesto aracılığıyla detaylandırılmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda, ÜYZ, sohbet bot'ları ve algoritmaların yükseköğretime entegrasyonunu ele almakta ve gelecekteki öğretim ve öğrenme süreçlerini şekillendirmek için toplu bir düşünme yaklaşımı önermektedir.

Yazar, Demiralay ve Demirhan (2024), Bilgisayar Mühendisliği, Bilgisayar Programcılığı, Web Tasarımı ve Yazılım Mühendisliği gibi alanlarda okuyan lisans öğrencilerini konu alan araştırmalarında (n=241) öğrencilerin YZ araçlarını gelecekte hazırlıklı olunması gereken temel alanlardan biri olarak gördüklerini ancak kendilerini bu yönde yeterli hissetmediklerini tespit etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmacılar sektör uygulamalarını ve zorluklarını yansıtmak için YZ araçlarının müfredata dâhil edilmesi ve böylece öğrencilerin gelişen yazılım geliştirme ortamına hazırlanması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu husus sadece Bilgi Teknolojileri alanı ile sınırlı kalmayıp hemen her alandaki öğrenciler için önem teşkil etmektedir. Nitekim Turkaya ve Benli Özdemir (2024) tarafından yapılan bir araştırmada YZ konusunda eğitim gören farklı alanlardaki öğrencilerin eğitim sonrasında teknolojik yetkinliklerinin ve dijital okuryazarlıklarının artmış olduğu belirtilmiştir.

Yine, Luckin ve Cukurova (2019), YZ'nin eğitimdeki potansiyelini detaylandırırken, bu teknolojilerin etkin kullanımının ancak eğitimciler ve teknoloji geliştiriciler arasında güçlü iş birlikleri kurularak mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca Rolnick vd. (2022) çevresel sorunların çözümünde YZ'nin sunduğu yenilikçi yöntemlerin üniversitelerde araştırma projelerine entegre edilmesi gerektiğini önermektedir. Bunlar alanlara göre bireysel çalışmalardır.

YÖK'ün "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber" başlıklı çalışmasında ÜYZ'nin yükseköğretim süreçlerine entegre edilmesinde etik değerlerin belirlenmesi ve bu değerlere dayalı olarak etik kuralların oluşturulması, bilimsel dürüstlüğün ve bilime olan güvenin korunması açısından ele alınmaktadır (YÖK, 2024). Bu ve benzeri çalışmalar YZ kullanımı konusunun YÖK tarafından önemsenip dikkate alındığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan YZ konusunda üniversitelerin ve bireylerin karşılaştıkları ve uygulamada kullanılması yararlı olacak konular ise aşağıdaki gibi sıralandırılabilir.

- Kişiselleştirilmiş Öğrenme: YZ, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme planları oluşturabilir (Ouyang, Zheng & Jiao, 2022). Bu noktada öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak, her bir öğrencinin kendi ilgi alanına ve öğrenme tarzına göre eğitim içerikleri birey bazında özelleştirilebilir (Al Ka'bi, 2023). Bu, özellikle büyük sınıflarda öğrenme farklılıklarını gidermede etkili olabilir. Bilhassa farklı seviyede bilgi sahibi olanların standart bilgiye ulaşmasında ve temel konuların öğrenilmesinde yararlı bir

uygulamadır. Bozkurt vd. (2024) öğrencilerin bilişsel seviyelerine ve öğrenme hızlarına uygun içerik karmaşıklığını düzenleme ve oluşan performansa göre öğrenme çözümleri sunma ve anında geri bildirim sunma gibi özellikler üzerinde durmuştur. Öğrencinin özel ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş kişisel öğrenme deneyimi öğrencinin katılımı ve motivasyonunu artırarak daha iyi öğrenim çıktılarına ulaşılmasına olanak sağlar (Chiu, Xia, Zhou, Chai & Cheng, 2023). YZ ayrıca eğiticilere kendini tekrarlayan ve bazen yorucu bazen de sıkıcı olan öğretim aşamalarından kurtulma şansı vermekte ve onların verimliliğini artırmaktadır (Chen, Xie, Zou & Hwang, 2020).

- Veriye Dayalı Karar Alma: Üniversiteler, öğrencilerin ve akademik çalışanlarının başarılarını, performanslarını ve öğrenme süreçlerini analiz ederek daha etkili eğitim ve hizmet stratejileri geliştirebilir. Bilhassa öğretim elemanlarının akademik başarıları, patent ve projeleri gibi verilerin analiz edilmesi buna göre akademik performansın artırılması ve akademisyenlerin yenilikçi çalışmalarının teşvik edilmesi sağlanabilir (Malik, Pratiwi, Andajani, Numertayasa, Suharti, Darwis & Marzuki, 2023). Öte yandan öğrencilere yönelik olarak geçmiş öğrenim verisine dayalı tahminler yapmak için makine öğrenimi ve büyük veri işleme algoritmaları YZ ile mümkün olabilir. Bu sayede öğrencilerin gelecek performansı hakkında tahminler yapılarak eğitim kalitesinin artırılması için destek sağlanabilir (Maphosa & Maphosa 2023).
- Zaman ve Kaynak Tasarrufu: YZ tabanlı sistemler, rutin idari işleri otomatikleştirerek öğretim elemanlarının ve personelin zamanını daha verimli kullanmalarını sağlar. Bu tarz gelişmeler bilhassa raporlama, kayıt gibi prosedürlerin otomasyonu için de faydalı olacaktır (Johnston, Wells, Shanks, Boey & Parsons, 2024). Öğrencilerle kurulan iletişimlerde YZ algoritmaları kullanılması daha çeşitli bilgileri daha hızlı bir şekilde sunmayı sağlar. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek Chatbot'lar ve Sanal Asistanlar gibi uygulamalar ile sağlanabilir (Crompton & Burke, 2023). Üniversite kaynakları ve olanaklarından nasıl yararlanılacağı gibi konularda YZ özellikle yeni kayıt olan öğrenciler için ideal bir yardımcı vazifesi görebilir (Salas-Pilco & Yang, 2022). YZ'nin bir diğer uygulama alanı ise öğrencilerin dönem içi ve dönem sonu çalışmalarının değerlendirilmesi olabilir. Otomatikleştirilmiş görevler ile öğrenci çalışmaları eşitlik ve adaleti de sağlayacak şekilde YZ tarafından değerlendirilerek notlandırmaya dönüştürülebilir. YZ'nin bu

yönde kullanımı akademisyenlere de şüphesiz zaman tasarrufu sağlayacaktır (Al Ka'bi, 2023). YZ yabancı dil öğrenme hususunda da uygulamalar sayesinde hızlı ve etkin bir destek sunmaktadır. Mobil uygulamalarla YZ destekli bireysel ilerlemeli çözümler kelime öğrenme cümle kurma telaffuz gibi konularda kullanıcıya rehberlik ederek, öğrenme sürecini kişiselleştirilmiş ve interaktif bir hale getirmektedir. Bu sayede, dil öğrenme süreci hem daha motive edici hem de daha verimli bir deneyim sunmaktadır. Ancak yaratıcı düşünme ve analiz gerektiren özgün ve öznel çalışmaların değerlendirilmesi için YZ kullanımında aşağıdaki hususlar dikkatle ele alınmalıdır:

- Subjektif Unsurların Karmaşıklığı: Yaratıcı çalışmalar genellikle kişinin bireysel bakış açısını, duygusal derinliğini ve sanatsal ifadelerini içerir. YZ, henüz bu tür öznel değerlendirmeleri standart ölçütlerle değerlendirmekte zorlanan ve yaratıcılığın inceliklerini gözden kaçırabilen yapıdadır.
- Kültürel ve Bağlamsal Farklılıklar: Özgün çalışmalar, kültürel, tarihsel ve bağlamsal unsurlar içerebilir. YZ, bu bağlamları insan zihni kadar derinlemesine anlayamayabilir, bu da yanlış sonuçlar üretmesine yol açabilir.
- Özgünlüğün Algılanması: Yaratıcı çalışmalarda özgünlük önemli bir unsurdur. Ancak YZ'nin özgünlük algısı, genellikle veri tabanındaki örneklerle sınırlıdır. Bu yüzden öğrendikçe daha çeşitli ve yaratıcı hale gelmesi beklenmektedir.
- Eleştirel Düşüncenin Eksikliği: YZ, eleştirel düşünme ve yorumlama gerektiren durumlarda hala yeterince gelişmiş değildir. Özgün çalışmalarda anlamın katmanlarını veya soyut kavramları değerlendirmek için gereken insan sezgisinden yoksundur.
- Etik Sorunlar: YZ, değer yargılarını veya etik standartları anlayamadığı gibi henüz konuya ilişkin ortak etik kurallar oluşmamıştır. Bu nedenle, özellikle yaratıcı ve öznel değerlendirmelerde adil ve etik bir karar verip vermeyeceği şüphelidir.
- Eğitim Amaçlarının Saptırılması: Yaratıcı çalışmaların değerlendirilmesinde YZ'ye aşırı güvenmek, akademisyen ve öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirme fırsatını engelleyebilir. Bu, eğitim sürecinin amacına ters düşebilir.
- Evrensel Erişim: Çevrim içi YZ destekli sistemler, coğrafi sınırları aşarak eğitim öğretim kaynakla-

rına evrensel erişim sağlayabilir. Bilhassa yabancı dil engeli olan personel veya öğrencilerin de evrensel erişimleri böylelikle sağlanabilir (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023). Öğrencilere kendi dilinde kişiselleştirilmiş talimatlar, geri bildirim ve destek sağlayan YZ uygulamaları (Benhamdi, Babouri & Chiky, 2016) dil ve mesafe gibi dezavantajlara sahip bireylere yakın geçmişte hayal edilemeyecek gelişim fırsatları sunabilir.

- Akademik Çalışmalara İvme Kazandırma: YZ, akademisyenlere daha hızlı veri analizi yapma, literatür taramalarını otomatikleştirme (Zawacki-Richter, Marin, Bond & Gouverneur, 2019) ve araştırma süreçlerini hızlandırma imkânı sunar. Ayrıca, dünyanın gerçek ihtiyaçlarını karşılayabilecek disiplinler arası iş birliklerini artırarak yeni araştırma alanlarının keşfedilmesini teşvik eder. YZ destekli simülasyonlar ve modellemeler, deneysel araştırmalarda zamandan ve maliyetten tasarruf sağlar (Salas-Pilco & Yang, 2022).
- Topluma Katkı: Üniversiteler, YZ'nin yardımıyla topluma yönelik projelerde daha etkin çözümler üretebilir. Örneğin, sağlık alanında geliştirilen YZ modelleri halk sağlığını iyileştirmek için kullanılabilirken, çevresel sorunlara yönelik YZ destekli analizlerle sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkı sağlanabilir (George & Wooden, 2023). Ayrıca, YZ ile sosyal girişimler ve yerel problemlere yönelik yenilikçi yaklaşımlar geliştirilerek toplumun genel refahı artırılabilir. YZ ile üniversite sürdürülebilirlik ve çevreye etki analizleri de gerçekleştirilebilir (George & Wooden, 2023).

3. Öğrenme Yöntemlerinde Beklenen Değişimler

Yükseköğretimde YZ kullanımı, üstesinden gelinmesi gereken zorluklar ve etik çekincelerin yanı sıra öğrenme yöntemlerinde kalıcı değişikliklere yol açacaktır.

1. Etkileşimli ve Uyarlanabilir Sistemler: Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi teknolojiler, deneysel öğrenmeyi destekleyerek öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirebilir (Ranković, Dedić, Jovanović, Petrović & Ilić, 2020). Akıllı Öğretim Sistemleri öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak kişiselleştirilmiş talimatlar sağlayan bilgisayar tabanlı sistemler öğretim materyallerinin daha verimli kullanımını mümkün kılar. Bu şekilde sağlanan kişiselleştirilmiş öğrenme ile öğrenci performansları olumlu etkilenecektir (Ilić vd. 2021). Ancak ÜYZ'yi eğitimde kullanmanın en

büyük risklerinden biri de anlamlı kişilerarası etkileşimin yerini alma olasılığıdır.

2. Eşitlik ve Adalet: Öğrencilere sunulan YZ araçlarının erişilebilirliği, öğrenme adaletini etkileyen kritik bir faktördür. Ücretsiz araçlarla ücretli araçlar arasındaki fark, hız ve doğruluk oranlarında belirgin olabilir. Örneğin, ücretli sistemler daha hızlı işlem yaparken ücretsiz sistemler daha sınırlı kapasitelere sahip olacaktır. Bilhassa gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan ülkeler arasında ya da ülkelerdeki gelişmiş bölgeler ve gelişmemiş bölgelere arasında bu tarz bilgiye erişimde oluşan fark yüzünden dijital bölünme daha da artabilir (Wang, Lund, Marenko, Pagano, Mannuru, Teel & Pange, 2023). YZ'nin aşırı bağımlılık, erişim farklılıkları gibi yanlış kullanımları da öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği yaratabilir. Bu noktada üniversitelerin adil kullanım politikaları geliştirmesi önemlidir. Öte yandan akranlarından çok daha üst seviyede yaratıcılık veya emek gerektiren çalışmaları sunan öğrencilerden YZ kullanımı yönünde şüphe duyulması da kendilerine haksızlık olacaktır (Farrelly & Baker, 2023; Slimi & Villarejo Carballido 2023). Yükseköğretimde YZ uygulamalarına yönelik olarak YZ algoritmaları ve uygulamalarının kendisi, bunların yaratıcıları ve kullanıcıları boyutlarında veri gizliliği, güvenlik, etik tartışmaları bir süre daha devam edeceği açıktır (Burton, Goldsmith, Koenig, Kuipers, Mattei & Walsh, 2017).

3. Öğretim Elemanlarının Direnci ve Bu Zorluğun Aşılması: Öğretim elemanlarının, öğrencilerin YZ kullanımına yönelik direncinin temel nedenleri arasında güven eksikliği, kontrol kaybı korkusu ve etik kaygılar bulunmaktadır (McGrath, Cerratto Pargman, Juth, & Palmgren, 2023). Bu düşüncelerin bazıları akademik personelin bu uygulamaları kullanmak için kendilerini yeterli donanımda görmemeleridir (Seo, Tang, Roll, Fels & Yoon, 2021). Akademisyenler üniversitelerin eleştirel düşünce ve yaratıcılığı teşvik etmek gibi evrensel bir misyonu olduğuna inanırlar ve bu nedenle YZ'nin insanın kendi potansiyeline ulaşmasında sınırlılıklar oluşturacağı konusunda endişe taşırlar (Zawacki-Richter vd., 2019). Dahası YZ'nin kopyacılığa varacak şekilde öğrenci ve araştırmacıları kolaycılığa itmesi ve üretim çıktılarının benzersizliğinin tehdit altında olması yönünde de endişe ederler (Pisica, Edu, Zaharia & Zaharia, 2023). YZ ile ilgili bir diğer olumsuz husus ise bazı eğitici ve idari personelin YZ'nin kendi görevlerini üstlenebileceği ve personel ihtiyacını azaltabileceği düşüncesi ile oluşan kaygılardır (Kohnke vd., 2023). Bu zorlukları aşmak için YZ'nin üniversitede kullanımını engellemek yerine (Michel-Villarreal, Vilalta-Perdomo, Salinas-Navarro, Thierry-Aguilera & Gerardou, (2023) öğrencilerin, akademisyenlerin ve idarecilerin bu yeni teknoloji ile ilgili

kuracakları etkileşimlere dair aşağıdaki konularla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

- Öğretim elemanlarına YZ'nin potansiyeli, sınırlamaları ve doğru kullanımı hakkında eğitimler sunulmalıdır.
- YZ'nin Entegre Kullanımı: Öğretim elemanlarının, YZ'yi bir destek aracı olarak görmesini sağlamak için örnek uygulamalar sunulmalı avantajları ve dezavantajlarını da ortaya koyacak eğitim programları düzenlenmelidir.
- Üniversiteler, YZ'nin sınıflarda ve idari uygulamalarda nasıl kullanılacağına dair açık yönergeler oluşturmalıdır.
- Üniversitelerde sağlanan olanakların üniversite dışındaki çalışmalarda kullanılabilmesi için (aynı kütüphanelerde olduğu gibi) sistemler geliştirilmelidir.

4. Geleceğin İşgörenlerini Yetiştirmek: Üniversitelerin Rolü

Dijitalleşme, iş süreçlerini hızlandırırken bireylerden yaratıcı düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi becerileri daha fazla talep etmektedir. Özellikle otomasyonun yaygınlaşması, bireylerin teknik beceriler kadar sosyal ve duygusal zekâlarını da geliştirmelerini gerektirmektedir.

Geleceğin iş dünyası, yapay zekâ destekli sistemler, veri analitiği ve otomasyon gibi teknolojilerin etkin kullanımını gerektirecektir. İşgörenler, bu araçları kullanma ve sonuçlarını yorumlama konusunda yetkin olmalıdır. YZ, hangi iş olursa olsun iş süreçlerini optimize ederek daha verimli ve etkili hale getirmektedir. Bu dönüşüm, bireylerden hem teknolojiyi anlamalarını hem de teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanmalarını beklemektedir. Eğitim, bu yetkinliklerin geliştirilmesinde kilit rol oynamaktadır.

Hızla değişen çalışma koşullarına uyum sağlayabilme, farklı kültürlerle iş birliği yapabilme ve çeşitli disiplinlerden gelen ekiplerle etkili bir şekilde çalışabilme gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca işgörenlerin yeni araç, durum ve sistemlere hızlı uyum sağlama ve kendilerini sürekli olarak geliştirme becerisi de kritik öneme sahiptir. Bunun yanında, büyük veri setlerini analiz etme, bu verilerden anlamlı sonuçlar çıkarabilme ve bu çıktılar üzerinden etkin karar verme gibi yetkinlikler de gereklidir. Bu bağlamda, üniversitelerin bu ihtiyaçlara yanıt verecek çalışmalar ve hazırlıklar yapması, bu bireyleri iş yaşamına kazandırmasının yanı sıra onların

sürekli gelişimlerini takip etmesi ve sürekli eğitim desteği sunması önem arz etmektedir. Bunun için üniversiteler tarafından geliştirilmesi önerilebilecek konular aşağıdaki gibidir:

- YZ Becerileri ve Sorumluluklarını Kapsayan Ders ve/veya Programlar: Geleceğin işgücü için öğrencilerin YZ ve veri analitiği gibi teknolojik becerilerle donatılmalıdır. YZ'nin etik boyutlarının anlaşılması, gelecekteki işgörenlerin bilinçli kararlar alabilmesi için hayati önem taşır. Üniversiteler bunun önemli bir parçasıdır ve konuyla ilgili fikir liderleri olarak çalışmalıdır. Ayrıca sanayi üniversite iş birliğini de tetikleyecek gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik öğrenme/araştırma yöntemleri uygulanabilir. Bu yüzden eğitim öğretim programlarının yeniden değerlendirilmesi ya da yeni disiplinler oluşturulması söz konusu olacaktır.
- Çok Disiplinli Yaklaşım: YZ'nin farklı disiplinlerdeki uygulamalarını anlamak ve bu alanlarda yenilikçi çözümler üretebilmek için disiplinler arası programlar oluşturulmalıdır. Farklı disiplinlerden gelen bilgilerin bir araya getirildiği dersler oluşturulması bunun için bir başlangıç olarak değerlendirilebilir. Öğrencilere birden fazla disiplinde öğrenim görme şansı tanıyan yan dal ve çift ana dal programları ya da seçimli modüler eğitim programları geliştirilebilir.

5.21. Yüzyıl Üniversitelerinin Dönüşümü

21. yüzyılda üniversitelerin, yalnızca eğitim ve araştırma alanlarında değil, aynı zamanda toplumsal, çevresel ve teknolojik konularda da liderlik etmeleri beklenmektedir. YZ'nin yaygınlaşmasıyla birlikte 21. yüzyıl üniversiteleri, teknolojik altyapılarında köklü bir dönüşüm yaşamak zorundadır. Bu dönüşümün unsurları şunlardır:

- Yenilikçi ve Girişimci Üniversite Yapıları: Yenilikçi ve girişimci bir üniversite yapısı oluşturmak, YZ'nin akademik ve toplumsal etkilerini artırabilir. Bu tür yapılar, öğrencileri girişimcilik ve yenilikçilik konularında teşvik ederek, YZ'nin sunduğu fırsatları topluma fayda sağlayacak şekilde kullanmayı amaçlar. Bu bağlamda, YZ destekli girişimcilik merkezleri, teknoloji transfer ofisleri ve start-up ekosistemleri üniversiteler tarafından desteklenmelidir. Ayrıca, girişimci üniversite modeline yönelik araştırmalar değerlendirmeye alınmalı ve çözüm odaklı yaklaşımlar benimsenmelidir.
- Dijital Kampüsler: Fiziksel sınıfların ötesinde, tamamen dijital ortamlar ve sanal sınıflar yaygınlaşacaktır. E-öğrenmenin bu anlamda daha yaygın

hale gelmesi, böylece üniversitelerin mekân sınırlarını kaldırarak daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşması beklenmektedir. Verilecek eğitimin çok dilli ve kültürlü ortamlara uyum sağlamak için YZ destekli sistemlerden ciddi şekilde yararlanmalıdır. YZ'nin yüz yüze, karma ve çevrim içi eğitimi en iyi şekilde birleştireceği düşünülmektedir (Kuleto, Ilić, Dumangiu, Ranković, Martins, Păun & Miho-reanu, 2021).

- YZ Entegrasyonu: Üniversitelerin yalnızca öğrenme ve öğretim süreçlerinde değil, idari süreçlerinde de YZ çözümleri benimsenmelidir. Örneğin, öğrenci kayıt işlemleri, ödev ve proje sistemleri, sınav sistemleri, sınav değerlendirmeleri ve kariyer yönlendirme süreçleri YZ ile otomatikleştirilebilir. Haftalık ders programları ve dönem içi/sonu sınav programlarının oluşturulması, öğrenci ve derslik atamaları gibi iş yüklerinde YZ kullanımı akademik personel açısından oldukça önemli bir iş yükünün azaltılması mümkün kılar (Chaudhry & Kazim, 2021; George & Lal, 2019). Bu sayede kazanılan zamanın öğrenciler ve araştırmalar ile ilgili konulara harcanması üniversitelerin hedeflerine ulaşması yönünde katkı sağlayacaktır. YZ destekli araçlar akademisyenlere araştırma yönünde de destek sağlayabilir. Araştırmacıların veri toplama, veri tasnifi ve veri analizi konularında gerek öğrenim gerekse uygulama aşamalarında büyük zamanını tüketen süreçler YZ tarafından desteklenebilir ve böylece akademisyenlerin zaman bazlı akademik çıktılarının artması, daha fazla araştırma yapılmasının sağlanması mümkün olabilir (Kohnke vd., 2023).
- Esnek Eğitim Modelleri: YZ destekli sistemler, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkânı tanıyarak esnek eğitim modellerini destekleyebilecek özelliktedir. Bu kapsamda, bireylerin kişiselleştirilmiş öğrenme araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmesi için esnek ders programlarının ve sistemlerin tasarlanması bir gereklilik haline gelmektedir. Geleneksel sabit zamanlı ders programları yerine, öğrencilere öğrenme hedeflerini kendi hızlarında gerçekleştirme olanağı tanıyan sistemler öncelik kazanacaktır. YZ tabanlı değerlendirme sistemleri ile öğrencilere hızlı ve kişisel geri bildirim sağlanabilir, bu sayede öğrencilerin kendi gelişim alanlarını fark etmeleri mümkün olabilir ve öğrenme süreçlerine katılımları artırılabilir (Johnston vd., 2024).
- Sistem Uyumluluğu: Üniversitelerin teknolojik altyapılarının, YZ tabanlı çözümleri destekleyecek şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Bu yapıldığında, YZ'nin sunduğu avantajlardan tam anla-

mıyla faydalanılamayacağı açıktır.

- YZ'nin Eğitimde Sürdürülebilir Kullanımı: Üniversitelerde YZ teknolojilerinin sürdürülebilir şekilde kullanılması için altyapı yatırımları ve sürekli destek programları gereklidir (Telli ve Aydın, 2024).

6.Sonuç

YZ'nin üniversitelerde kullanımı, öğrenme süreçlerinde büyük bir dönüşüm yaratma potansiyeline sahiptir. Ancak bu süreçte adalet, erişim ve etik değerlerin ön planda tutulması gerekmektedir (Slimi & Villarejo Carballido, 2023). YZ, makine öğrenmesi ve büyük veri işleme algoritmalarında doğruluğun ve tarafsızlığın sağlanması, öte yandan öğrenci ve akademik personele ve üretilen çalışmaların ve eserlerin gizliliğine yönelik kaygılar YZ'nin üniversiteler tarafından benimsenmesi yönündeki önemli engellerdir (Wang vd., 2023). Tüm bu kısıt ve zorluklara karşın üniversiteler, yalnızca geleceğin işgörenlerini hazırlamakla kalmayıp, toplumsal eşitlik, etik sorumluluk ve sürdürülebilirlik hedeflerini benimseyerek teknolojiyi entegre etmelidir.

YZ'nin yükselişi ile yükseköğretimde YZ kullanımı, YZ'nin öğretim ve öğrenmede gelecekte nasıl rol alacağı ve üniversitelerin ne yönde tavır alacakları ciddi bir tartışma konusudur. Üniversitelerin, medeniyetleri geçmişten geleceğe taşıyan kurumlar olarak kalabilmeleri için değişikliklere uyum göstermeleri ve hatta bu değişimlerde topluma yön vererek ve destek olan kurumlar olmaları gerekir. Bu nedenle YZ alanında da üniversitelerin çözümleri dışlayıcı değil sahiplenici olmaları beklenir (Popenici & Kerr, 2017).

Son olarak yükseköğretimde YZ kullanma yönünde tartışmalar bir yana dursun içinde bulunduğumuz Bilgi Çağ'ında bu teknolojik gelişimden genç nesilleri mahrum bırakmak yani yükseköğretimde YZ kullanmamak artık bir tartışma olmaktan çıkmış durumdadır. Çünkü böyle bir durumda YZ kullanmayan yükseköğretim kurumu mezunları daha nitelikli araştırmalar yapmak, daha iyi öğrenmek ve daha etkili üretebilmek için gerekli dijital becerilere sahip olmayacak ve bu nedenle toplum içinde rekabet şanslarını da kaybedecektir (George & Wooden, 2023; Ivanov, 2023). Bu tarz yükseköğretim kurumlarının yaygın olduğu milletler ise aynı şekilde küresel anlamda diğer ülkelere göre geride kalacaklardır (Wang, Sun & Chen, (2022).

Eğitimde kaliteyi artırmak ve bireysel öğrenme deneyimlerini iyileştirmek adına, üniversiteler esnek, erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme ortamları sağlamalıdır. Ayrıca, YZ'nin araştırma ve toplumsal katkı boyutlarındaki

potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için disiplinler arası iş birlikleri, sürekli eğitim programları ve etik rehberlik gibi konular üzerinde durulmalı ve bunlarla ilgili dinamik yapılar teşvik edilmelidir. Böyle yaklaşımlar, YZ'nin üniversitelerde etkili, adil ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılmasını mümkün kılacaktır.

Geleceğe Yönelik Öneriler

- Eğitim politikalarının, YZ'nin bireyleri geleceğin iş dünyasına hazırlayacak şekilde düzenlenmesi.
- Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen esnek ve erişilebilir eğitim sistemlerinin geliştirilmesi.
- YZ'nin etik kullanımını sağlayacak yönergelerin oluşturulması.

Kısacası üniversitelerde “YZ Nasıl Daha İyi Kullanılır?” Yaklaşımı geliştirilmelidir.

YZ'nin üniversitelerde etkili bir şekilde kullanılması için aşağıdaki konularda hızlıca harekete geçilmelidir:

- Üniversitelerin gerek YZ geliştirme gerekse YZ tabanlı yeni teknolojiler üretebilmeleri için teşvik sistemi oluşturulmalıdır. Bunun yanında YZ'nin eğitimdeki potansiyelini araştırmak ve YZ destekli eğitimi devreye sokmak ve araştırmaları desteklemek gerekmektedir.
- Ücretsiz ve erişilebilir YZ araçlarının geliştirilmesi, açık erişim gibi konular dünyadaki öğrenme konusunda eşitliği artırabilir.
- Google, Microsoft gibi şirketlerin yanında eğitim teknolojileri şirketleriyle iş birliği yaparak YZ'nin en iyi uygulamaları hayata geçirebilir. Üniversite-

de çalışan öğretim elemanları ve öğrencilerin bu konuda büyük bir potansiyel teşkil ettikleri unutulmamalıdır.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Etik kurul izni gerektirmez.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Kavramsallaştırma: [Sahure Gonca Telli], Metodoloji: [Sahure Gonca Telli, Samet Aydın], Formal Analiz: [Sahure Gonca Telli, Samet Aydın], Araştırma: [Sahure Gonca Telli, Samet Aydın], Kaynaklar: [Sahure Gonca Telli, Samet Aydın], Veri Düzenleme: [Sahure Gonca Telli, Samet Aydın], Yazım - İlk Taslak Hazırlığı: [Sahure Gonca Telli, Samet Aydın], Yazım - Gözden Geçirme ve Düzenleme: [Sahure Gonca Telli, Samet Aydın], Görselleştirme: [Samet Aydın], Denetim: [Sahure Gonca Telli, Samet Aydın].

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazarlar, bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Sahure Gonca Telli  <https://orcid.org/0000-0002-8238-3185>

Samet Aydın  <https://orcid.org/0000-0003-2275-4682>

Kaynakça

- Al Ka'bi, A. (2023). Proposed artificial intelligence algorithm and deep learning techniques for development of higher education. *International Journal of Intelligent Networks*, 4, 68–73. <https://doi.org/10.1016/j.ijin.2023.03.002>
- Allam, H., Dempere, J., Akre, V., & Flores, P. (2023). Artificial intelligence in education (AIED): Implications and challenges. In *Proceedings of the HCT International General Education Conference (HCTIGEC 2023)*. https://doi.org/10.2991/9789464632866_10
- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Benhamdi, S., Babouri, A., & Chiky, R. (2016). Personalized recommender system for e-learning environment. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1455–1477. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9504-y>
- Bozkurt, A., Xiao, J., Farrow, R., Bai, J. Y. H., Nerantzi, C., Moore, S., Dron, J., Stracke, C. M., Singh, L., Crompton, H., Koutropoulos, A., Terentev, E., Pazurek, A., Nichols, M., Sidorkin, A. M., Costello, E., Watson, S., Mulligan, D., Honeychurch, S., ... Asino, T. I. (2024). The manifesto for teaching and learning in a time of generative AI: A critical collective stance to better navigate the future. *Open Praxis*, 16(4), 487–513. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.777>
- Burton, E., Goldsmith, J., Koenig, S., Kuipers, B., Mattei, N., & Walsh, T. (2017). Ethical considerations in artificial intelligence courses. *AI Magazine*, 38(2), 22–34. <https://doi.org/10.1609/aimag.v38i2.2731>
- Chaudhry, M. A., & Kazim, E. (2021). Artificial intelligence in education (AIED): A high-level academic and industry note 2021. *AI and Ethics*, 2(1), 157–165. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z>
- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G.-J. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100002. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002>
- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Christensen, C. M. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business School Press.
- Chu, H.-C., Hwang, G.-H., Tu, Y.-F., & Yang, K.-H. (2022). Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 22–42. <https://doi.org/10.14742/>

- ajet.7526
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Edu, T., Negricea, C., Zaharia, R., & Zaharia, R. M. (2021). Factors influencing student transition to online education in the COVID 19 pandemic lockdown: Evidence from Romania. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 35(1), 3291–3304. <https://doi.org/10.1080/1331677x.2021.1990782>
- Farrelly, T., & Baker, N. (2023). Generative artificial intelligence: Implications and considerations for higher education practice. *Education Sciences*, 13(11), 1109. <https://doi.org/10.3390/educsci13111109>
- Gartner. (2023). *Invest implications: Forecast analysis: Artificial intelligence software, 2023-2027, worldwide*. Erişim adresi: <https://www.gartner.com/en/documents/4925331>
- George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the strategic transformation of higher education through artificial intelligence. *Administrative Sciences*, 13(9), 196. <https://doi.org/10.3390/admsci13090196>
- George, G., & Lal, A. M. (2019). Review of ontology-based recommender systems in e-learning. *Computers & Education*, 142, 103642. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103642>
- Hmoud, M., Swait, H., Hamad, N., Karram, O., & Daher, W. (2024). Higher education students' task motivation in the generative artificial intelligence context: The case of ChatGPT. *Information*, 15(1), 33. <https://doi.org/10.3390/info15010033>
- Ilić, M. P., Păun, D., Popović Šević, N., Hadžić, A., & Jianu, A. (2021). Needs and performance analysis for changes in higher education and implementation of artificial intelligence, machine learning, and extended reality. *Education Sciences*, 11(10), 568. <https://doi.org/10.3390/educsci11100568>
- Ivanov, S. (2023). The dark side of artificial intelligence in higher education. *The Service Industries Journal*, 43(15–16), 1055–1082. <https://doi.org/10.1080/02642069.2023.2258799>
- Johnston, H., Wells, R. F., Shanks, E. M., Boey, T., & Parsons, B. N. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4>
- Kaur, K. (2021). Role of artificial intelligence in education: Peninsula college central Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 890–898. <https://doi.org/10.6007/IJARPEd/v10i2/10573>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>
- KPMG. (2023). *ChatGPT ve üretken yapay zekâ*. Erişim adresi: <https://kpmg.com/tr/tr/home/insights/2023/07/chatgpt-ve-uretken-yapay-zeka.html>
- Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M. D., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. *Sustainability*, 13(18), 10424. <https://doi.org/10.3390/su131810424>
- Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2824–2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>
- Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., Darwis, A., & Marzuki. (2023). Exploring artificial intelligence in academic essay: Higher education student's perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100296. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296>
- Maphosa, V., & Maphosa, M. (2023). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric analysis and topic modeling approach. *Applied Artificial Intelligence*, 37(1). <https://doi.org/10.1080/08839514.2023.2261730>
- McGrath, C., Cerratto Pargman, T., Juth, N., & Palmgren, P. J. (2023). University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education - An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100139. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139>
- Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D. E., Thierry-Aguilera, R., & Gerardo, F. S. (2023). Challenges and opportunities of generative AI for higher education as explained by ChatGPT. *Education Sciences*, 13(9), 856. <https://doi.org/10.3390/educsci13090856>
- Mortensen, O. (2024). *How many users does ChatGPT have? Statistics & facts (2025)*. SEO. AI. Erişim adresi: <https://seo.ai/blog/how-many-users-does-chatgpt-have>
- Mustafa, M. Y., Tlili, A., Lampropoulos, G., Huang, R., Jandrić, P., Zhao, J., Salha, S., Xu, L., Panda, S., Kinshuk, López-Pernas, S., & Saqr, M. (2024). A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): A roadmap to a future research agenda. *Smart Learning Environments*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00350-5>
- Okunlaya, R. O., Syed Abdullah, N., & Alias, R. A. (2022). Artificial intelligence (AI) library services innovative conceptual framework for the digital transformation of university education. *Library Hi Tech*, 40(6), 1869–1892. <https://doi.org/10.1108/Lht-07-2021-0242>
- Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7893–7925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>
- Pisica, A. I., Edu, T., Zaharia, R. M., & Zaharia, R. (2023). Implementing artificial intelligence in higher education: Pros and cons from the perspectives of academics. *Societies*, 13(5), 118. <https://doi.org/10.3390/soc13050118>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Rahiman, H. U., & Kodikal, R. (2023). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2293431>
- Ranković, M., Dedić, V., Jovanović, M., Petrović, D., & Ilić, M. P. (2020). Escape rooms in virtual reality, the concept and application in electronic business doing. *Independent Journal of Management & Production*, 11(4), 1247–1261. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v11i4.1117>
- Rolnick vd. (2022). Tackling climate change with machine learning. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 55(2), 1–96. <https://doi.org/10.1145/3485128>
- Salas-Pilco, S. Z., & Yang, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00326-w>
- Saúde, S., Barros, J. P., & Almeida, I. (2024). Impacts of generative artificial intelligence in higher education: Research trends and students' perceptions. *Social Sciences*, 13(8), 410. <https://doi.org/10.3390/socsci13080410>
- Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9>
- Slimi, Z., & Villarejo Carballido, B. (2023). Navigating the ethical challenges of artificial intelligence in higher education: An analysis of seven global AI ethics policies. *TEM Journal*, 590–602. <https://doi.org/10.18421/tem122-02>
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitim önlenemeyen yükselişi. *Journal of University Research*, 3(1), 25–34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Telli, S. G., & Aydın, S. (2024). Üniversitelerde ekolojik zihniyet dönüşümü ve sürdürülebilir üniversiteler. *Journal of University Research*, 7(2), 83–92. <https://doi.org/10.32329/uad.1474062>
- Türkay, A., & Benli Özdemir, E. (2024). Yapay zekâ teknolojileri kullanımının ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Journal of University Research*, 7(4), 459–472. <https://doi.org/10.32329/uad.1486583>
- Wang, S., Sun, Z., & Chen, Y. (2022). Effects of higher education institutes' artificial intelligence capability on students' self-efficacy, creativity and learning performance. *Education and Information Technologies*, 28(5), 4919–4939. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11338-4>
- Wang, T., Lund, B. D., Marengo, A., Pagano, A., Mannuru, N. R., Teel, Z. A., & Pange, J. (2023). Exploring the potential impact of artificial intelligence (AI) on international students in higher education: Generative AI, chatbots, analytics, and international student success. *Applied Sciences*, 13(11), 6716. <https://doi.org/10.3390/app13116716>
- Wong, W. K. O. (2024). The sudden disruptive rise of generative artificial intelligence? An evaluation of their impact on higher education and the global workplace. *Journal of Open Innovation: Technology*,

Market, and Complexity, 10(2), 100278. <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100278>

Yazar, S., Demiralay, T., & Demirhan, T. (2024). Yazılım geliştirme öğreniminde beceri derinliği ve dil yeterliliğinin yapay zekâ ile entegrasyonu. *Journal of University Research*, 7(4), 382-399. <https://doi.org/10.32329/uad.1519587>

YÖK. (2024). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zekâ kullanımına dair etik rehber*. Erişim

adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/2024/yapay-zeka-kullanimina-dair-etik-rehber.pdf>

Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Düzeltilme

“Yükseköğretimde Kalite” başlıklı makalede düzeltme

Yasemin Yeşilbaş Özenç*

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD., Aydın, Türkiye

Üniversite Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan “Yükseköğretimde Kalite” (*Yükseköğretimde Kalite*, Yıl 2024, Cilt: 7 Sayı: 4, 498 - 509, Yayın Tarihi: 20.12.2024, Yasemin Yeşilbaş Özenç, <https://doi.org/10.32329/uad.1538784>) adlı makalede yükseköğretim kurumlarında akreditasyon sürecinin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından gerçekleştirildiği ifadesi Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) olarak değiştirilmiştir.

Düzeltilmiş metin aşağıda yer almaktadır.

“Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında akreditasyon süreci Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı ve yükseköğretim kurumu

tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence süreci olarak tanımlanan akreditasyon, akademik kalite, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun bir aracıdır. Türkiye’de yükseköğretimde akreditasyon sisteminin iki temel amacı vardır. Bunlar, (1) yükseköğretim kurumlarının karşılıklı birbirlerini tanıma sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak ve (2) diploma ve unvanların karşılaştırılabilmesine yardımcı olmaktır. Ayrıca diploma denklik süreçleri de bu kurum gerçekleştirilmektedir. Denklik; Yükseköğretim Kurulunca tanınan bir yurt dışı yükseköğretim kurumundan alınan ön lisans, lisans veya yüksek lisans diplomalarının, ilgili eğitim düzeyindeki kazanımlar bakımından Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarınca verilen ön lisans, lisans ve yüksek lisans diplomalarına eşdeğerliğinin tespit edilmesi anlamına gelmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2024; Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2024).”



Düzeltilme

“Astronomi Aletleri Tarihi: Usturlap ve Rubu Tahtası” başlıklı makalede düzeltme

S. Ertan Tağman*

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Burdur, Türkiye

Düzeltilme Bildirimi Makale Başlığı: [Astronomi Aletleri Tarihi: Usturlap ve Rubu Tahtası]

Yazar(lar): [S. Ertan Tağman]

Yayın Bilgileri: [Üniversite Araştırmaları Dergisi, Aralık 2021, Cilt 4, Özel Sayı, Sayfa: ÖS36-48]

Sayın editör ve okuyucular,

Makalemizde yer alan [Şekil 2, 3, 4 ve 5] hakkında eksik bir bilgi olduğu tarafımızca fark edilmiştir. Bu şekiller basit bir çizim olup, aslında [https://astrolabeproject.com/downloads/Astrolabe_in_Theory_and_Practice.pdf] kaynağından uyarlanarak yeniden oluşturulmuştur. Ancak, bu bilgi makalenin orijinal versiyonunda

belirtilmemiştir. Bu durum tamamen bir dikkatsizlik sonucu gerçekleşmiş olup, herhangi bir kasıtlı ihmal veya yanlış yönlendirme söz konusu değildir.

Doğru referans bilgisi şu şekilde olmalıdır: [Mitchell, J. Timothy, “The Astrolabe in Theory and Practice”, Version 7, Mayıs 2019, s. 8-9]

Bu eksikliği fark ettiğimiz anda, derginizle iletişime geçerek düzeltme sürecini başlattık. İlgili düzeltmenin derginin yayın etiği standartlarına uygun şekilde yapılmasından ötürü teşekkür ederiz. Okuyucularımızın ve akademik camianın bu güncellenmiş bilgiyi dikkate almasını rica ederiz.

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : setagman@mehmetakif.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 25.12.2024 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 06.01.2025

doi: 10.32329/uad.1607429