SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

Yükseköğretim Kalite Kurulu

ICQH 2018

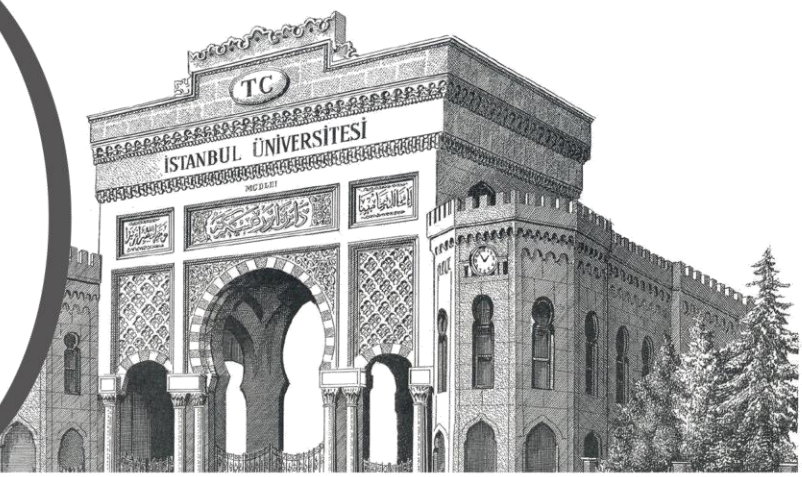
International Conference on Quality in Higher Education

Istanbul University Conference Center
Istanbul, Turkey

www.ichq.net December 5-7, 2018

Editor in Chief
Prof.Dr. Muzaffer ELMAS

Editors
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI



Proceedings Book

Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Değerli Katılımcılar,

Bu yıl 6.'si düzenlenen **"Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi (ICQH)"**ne hoşgeldiniz.

Sizleri İstanbul'da ağırlamaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Düzenlemekte olduğumuz **"Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi"** nin temel amacı; yükseköğretimde kalite konusunda yapılacak çalışmalar için zemin oluşturmak, üniversite eğitiminde artan kalite sorunlarının çözümü için öneriler sunmak ve günümüz yükseköğretim dünyasında ortaya çıkan yeni gelişmeleri, araştırma sonuçlarını ve uygulamaları paylaşmaktır.

Bilindiği gibi, Sakarya Üniversitesi "Türkiye'de Yüksek Öğretimde Kalite" konusunda uzun bir süredir çalışmaktadır. Bu çabaların sonucu olarak Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM) tarafından **2015 EFQM Avrupa Mükemmellik** Ödülü'ne ve bu yıl da **2018 Küresel Mükemmellik Ödülü**'ne layık görülmüştür. Bu Kongre vasıtası ile öncelikle Sakarya Üniversitesi olarak "Yükseköğretimde Kalite Yolculuğumuzdaki" bilgi ve deneyimlerimizi sizlerle paylaşmak istiyoruz.
Ayrıca başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere dünyanın değişik yerlerindeki üniversite ve kalite kuruluşlarından davet ettiğimiz saygın bilim adamlarını da sizlerle buluşturuyoruz. Yükseköğretimde kalite alanında uzman bu akademisyenler kalite süreçleri, akreditasyon, yükseköğretimde ulusal ve uluslararası yeterlilikler konularında sunumlar yaparak bilgi ve

Dear Participants,

Welcome to the sixth **"International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)"**

We are delighted to host you in Istanbul.

The main purpose of the **"International Conference on Quality in Higher Education"** is to form a basis for future studies in the field of quality in higher education, to present solutions to increasing problems in educational quality, to share modern developments and research applications in higher education.

As been known, Sakarya University has long worked on "Quality in Turkish Higher Education." As a result of these efforts, we received the prestigious **2015 Excellence Award** and **2018 Global Excellence Award** given by the European Foundation for Quality Management. Through this conference, we would like to share our knowledge and experience in our "journey in quality in higher education."

On the other hand, we put you in touch with many decent scientists coming from universities and quality institutes in the United States of America and all over the world. These scientists who are masters of quality in higher education will share their knowledge and experience through presentations in the areas of quality processes, accreditation, national and international qualifications in higher education.

During the Conference, more than 250 papers will be presented. All fullpapers will be published in the book format, as it was the case with last five years,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

deneyimlerini bizlerle paylaşacaklardır.
Kongre kapsamında Yükseköğretimde Kalite konusunda 250'nin üzerinde sözlü bildiri sunumu gerçekleştirilecektir. Kongrede sunulan bu bildiriler geçtiğimiz 5 yılda olduğu gibi bu yıl da kitapçık halinde basılarak bu konuda çalışan akademisyenlere ve tüm üniversitelere gönderilecektir.
Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Konferansı'mıza katılım ve katkıları için yabancı misafirlerimize ve sizlere çok teşekkür ediyor ve herkese başarılı bir kongre diliyoruz.

ICQH Düzenleme Kurulu

and will be sent to academicians and universities interested in quality in higher education.

We thank to you and our international guests for their participations and contributions to **International Conference on Quality in Higher Education**. We wish you all a successful Conference.

ICQH Organizing Committee

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

ICQH 2018 Organizing Committee

Honorary

- Prof. Dr. Fatih SAVAŞAN, Sakarya University, Turkey
- Prof. Dr. Mahmut AK, Istanbul University, Turkey
- Prof. Dr. Muzaffer ELMAS, Higher Education Quality Council, Turkey
- Prof. Dr. Orhan UZUN, Bartın University, Turkey

General Coordinator

- Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University, Turkey

Coordinator

- Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, Turkey

Associate Coordinators

- Assoc. Prof. Dr. Kerim Karabacak, Istanbul University-Cerrahpasa, Turkey
- Assoc. Prof. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK, Sakarya University, Turkey
- Assist. Prof. Dr. Emete YAĞCI, Near East University, Turkish Republic of Northern Cyprus
- Assist. Prof. Dr. İrfan ŞİMŞEK, Istanbul University, Turkey
- Assist. Prof. Dr. Mustafa ÖZTUNÇ, Sakarya University, Turkey

Conference Secretary

- Res. Assist. Esengul Celenk, Sakarya University, Turkey
- Res. Assist. Hatice ERGİN KOCATÜRK, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Turkey
- Researcher Azmiye YINAL, European University of Lefke, Cyprus
- Muhammet Ali KOLSAN, Sakarya University, Turkey

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

ICQH 2018 Editorial Board

Prof. Dr. Abdullahi Sheikh Abukar Mr., SOHRA, Somalia

Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale University, Turkey

Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, Turkey

Prof. Dr. Antoinette J. MUNTJEWERFF, University of Amsterdam, Netherlands

Prof. Dr. ANTONIO JOSE GONZALEZ-JIMENEZ, universidad de almeria., Spain

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Univerity, Turkey

Prof. Dr. Arvind SINGHAL, University of Texas, United States

Prof. Dr. Asaf VAROL, Fırat Univerity, Turkey

Prof. Dr. Brent G. WILSON, University of Colorado at Denver, United States

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU, Cankaya University, Turkey

Prof. Dr. Carmencita L. Castolo, Open University System of the Polytechnic University of the Philippines, Phillipines

Prof. Dr. Colin LATCHEM, Open Learning Consultant, Australia

Prof. Dr. Colleen SEXTON, Governors State University, United States

Prof. Dr. David Hung, Nanyang Technological University

Prof. Dr. Deborah E. BORDELON, Governors State University, United States

Prof. Dr. Douglas FRANKLIN, Ohio University, United States

Prof. Dr. Durmus GÜNAY, Maltepe University, Turkey

Prof. Dr. Elaine P. MAIMON, Governors State University, United States

Prof. Dr. Ergun YOLCU, Istanbul University, Turkey

Prof. Dr. Erman COŞKUN, Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi, Turkey

Prof. Dr. Fatoş SİLMAN, International Cyprus University, Turkey

Prof. Dr. Feng-Chiao CHUNG, National Pingtung University, Taiwan

Prof. Dr. Gianni Viardo VERCELLI , University of Genova, Italy

Prof. Dr. Giovanna Gallo, esearcher in English Language and Translation Department of Humanities University of Salento - Italy

Prof. Dr. Gregory ALEXANDER, University of The Free State, South Africa

Prof. Dr. Gwo-Dong CHEN, National Central University, Taiwan

Prof. Dr. Gwo-Jen HWANG, National Taiwan University, Taiwan

Prof. Dr. Han XIBIN, Tsinghua University, China

Prof. Dr. Heli RUOKAMO, University of Lapland, Finland

Prof. Dr. Henry H.H. CHEN, National Pingtung University, TAIWAN

Prof. Dr. J. Ana DONALDSON, AECT Former President, United States

Prof. Dr. J. Michael SPECTOR, University of North Texas, United States

Prof. Dr. Jaroslav Vesely, BRNO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY, Czech Republic

Prof. Dr. Jerry WILLIS , Manhattanville College, United States

Prof. Dr. Jie-Chi YANG, National Central University, Taiwan

Prof. Dr. Kamariah Abu Bakar, Universiti Putra Malaysia, Malaysia

Prof. Dr. Kay A. PERSICHITTE, Elected AECT President, United States

Prof. Dr. Kiyoshi NAKABAYASHI, Chiba Institute of Technology, Japan

Prof. Dr. Kuo-Hung TSENG, Meiho Institute of Technology, Taiwan

Prof. Dr. Luciana Zuccheri, University of Trieste, Italy

Prof. Dr. Magdy Salama, University of Waterloo

Prof. Dr. Mahmut ÖZER, Bulent Ecevit University, Turkey

Prof. Dr. Marina Stock MCISAAC, Arizona State University, United States

Prof. Dr. Mei-Mei CHANG, National Pingtung University, Taiwan

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Prof. Dr. Min JOU, National Taiwan Normal University, Taiwan
Prof. Dr. Ming-Puu CHEN, National Taiwan Normal University, Taiwan
Prof. Dr. Mingchang WU, National Yunlin University of Science and Technology, Taiwan
Prof. Dr. Murat BARKAN, Nişantaşı University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa S. DUNDAR, Sakarya University, Turkey
Prof. Dr. Nabi Bux JUMANI, International Islamic University, Pakistan
Prof. Dr. Nian-Shing CHEN, National Sun Yat-Sen University, Taiwan
Prof. Dr. Pi-Hsia HUNG, National University of Tainan, Taiwan
Prof. Dr. Roger HARTLEY , University of Leeds, United Kingdom
Prof. Dr. Rozhan M. IDRUS, University Sains Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Saedah SIRAJ, University of Malaya, Malaysia
Prof. Dr. Shan-Ju Lin CHANG, National Taiwan University, Taiwan
Prof. Dr. Sharon SMALDINO, Northern Illinois University, United States
Prof. Dr. ShenQuan YU, Beijing Normal University, China
Prof. Dr. Shu-Sheng LIAW, China Medical University, Taiwan
Prof. Dr. Soonyoung Hwang, Pusan National University
Prof. Dr. Stefan AUFENANGER, University of Mainz, Germany
Prof. Dr. Steve HARMON, Georgia Institute of Technology, United States
Prof. Dr. Teresa FRANKLIN, Ohio University, United States
Prof. Dr. Teresa Felgueira, Polytechnic of Guarda - School of Technology and Management, Portugal
Prof. Dr. Terry ANDERSON, Athabasca University, Canada
Prof. Dr. Umit KOCABIÇAK, Sakarya University, Turkey
Prof. Dr. Verena Zudini, University of Trieste, Italy
Prof. Dr. Xibin HAN, Tsinghua University, China
Prof. Dr. ZAINAL ARIFIN BIN MUSTAPHA, Universiti Malysia sabah
Assoc. Prof. Dr. Anthony Y. H. LIAO, Asia University, Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Daw Khin Saw NAING, Universiti Malysia sabah
Assoc. Prof. Dr. I-Wen HUANG, National University of Tainan, Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Ian SANDERS, University of the Witwatersrand, South Africa
Assoc. Prof. Dr. Jongkol Kanperm, Kasetsart University
Assoc. Prof. Dr. Larissa Sugralina, Buketov Karaganda State University, Russia
Assoc. Prof. Dr. Ming-Charng JENG, National Pingtung University, Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Nasir Khalid, University Teknologi MARA, Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Norazah Mohd SUKI, University Malaysia Sabah, Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Pramela KRISH, University Kebangsaan Malaysia, Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Razvan-Lucian ANDRONIC, Spiru Haret University, Romania
Assoc. Prof. Dr. Selma KOÇ, Cleveland State University, United States
Assoc. Prof. Dr. Tzu-Hua WANG, National Hsinchu University of Education, Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Wu-Yuin HWANG, National Central University, Taiwan
Assist. Prof. Dr. Andreja Istenic STARCIC, University of Primorska, Slovenia
Assist. Prof. Dr. Anita G. WELCH, North Dakota State University, United States
Assist. Prof. Dr. Annie Y. N. Cheng, The Education University of Hong Kong, Hong Kong
Assist. Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS, Helenic Open University, Greece
Assist. Prof. Dr. Chaiwat Waree, Suan Sunandha Rajabhat University, Thailand

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Assist. Prof. Dr. Chiaki IWASAKI, Kansai University, Japan
Assist. Prof. Dr. Chiu-Pin LIN, National Hsinchu University of Education, Taiwan
Assist. Prof. Dr. Gökhan Çetinkaya, Nigde University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Guan-Ze LIAO, National Hsinchu University of Education, Taiwan
Assist. Prof. Dr. Hsieh PEI-HSUAN, National Cheng Kung University, Taiwan
Assist. Prof. Dr. Huei-Tse HOU, National Taiwan University of Science and Technology, Taiwan
Assist. Prof. Dr. Kanvaria Vinod KUMAR, University of Delhi, India
Assist. Prof. Dr. Marko RADOVAN, University of Ljubljana, Slovenia
Assist. Prof. Dr. Pey-Yan LIOU, National Central University, Taiwan
Assist. Prof. Dr. Renata Zanin Zanin, Free University of Bolzano, Italy
Assist. Prof. Dr. Vahid MOTAMEDI, Tarbiat Moallem University, Iran
Dr. Josephine E. Tondo, Philippne Normal University
Dr. Ahmad Mohammad AL-SHABATAT, Al-Baha University, Saudi Arabia
Dr. Aijaz Ahmed GUJJAR, Sindh Madressatul Islam University, Pakistan
Dr. Armin Weinberger, Saarland University, Germany, Germany
Dr. AYODELE JOSEPH, KADUNA STATE UNIVERSITY, Nigeria
Dr. Chun-Hsiang CHEN, National Central University, Taiwan
Dr. Constantino Mendes REI, Instituto Politecnico da Guarda, Portugal
Dr. Elnaz ZAHED, University of Waterloo, United Arab Emirates
Dr. Fahad N. ALFAHAD, King Saud University, Saudi Arabia
Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL, Near East University, Turkey
Dr. Fonk SOON FOOK, Universiti Sains Malaysia, Malaysia
Dr. Hsiao-Chi Ho, National Sun Yat-Sen University
Dr. Ksenia Tabarintseva-Romanova, Ural Federal University
Dr. Loke Heng Wang, Nanyang Technological University, Singapore
Dr. Margarita Ramírez Ramírez, UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA, Mexico
Dr. Maria Kalyvaki, South Dakota State University, United States
Dr. Martina Bubrin, Stuttgart University,
Dr. Mohamed Ahmed, University of Waterloo, Canada
Dr. Radana Kroutilová Nováková, Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities
Dr. Raja Jebasingh, St.Joseph's College of Commerce (Autonomous) 163, Brigade Road, Bangalore-560025. Karnataka. South India., India
Dr. Sau Kew Chong, Nanyang Technological University/National Institute of Education
Dr. Zehra ALTINAY GAZI, Near East University, Turkey
Res. Assist. Abdulaziz Almutairi, University of Waterloo,
Res. Assist. Pimporn Thongmuang, Suan Sunandha Rajabhat University, Thailand
Researcher Gulzhan Rustemova, South Kazakhstan state pharmaceutical academy, Kazakhstan
Lect. Asmidar Alias, Universiti Teknologi MARA
Lect. Gintvilė Maslauskaitė, Lithuanian Maritime Academy, Lithuania
Lect. Noor Sarena Mohd Zahid, Bayan Baru Community College, Malaysia
Lect. Rachid Bezzazi, National Taiwan Normal University, Taiwan
Teacher Josephine Tondo, Philippine Normal University
Teacher Maria Dulce Amor Bunquin, Philippine Normal University
Teacher Natalia Kuzminykh, Ural Federal University, Russia
Teacher Richard King Amewudah, Oriental English College, Ghana

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Teacher VERONICA NWAFOR, STATE, Nigeria

Rattasapa Kankaew, Department of Educational Technology, Kasetsart University, Bangkok, Thailand

Prof. Daniel Walzer, University of Massachusetts Lowell, United States

Prof. GUETTECHE Mohamed Nacer, university Mentouri.constantine.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

ICQH 2018 Keynotes

Using Mixed Methods to Understand Supplemental Programs in Higher Education

Prof. Dr. John Hitchcock
University of Indiana, United States

The Future of Higher Education: Connecting Learning Outcomes and Assessment

Prof. Dr. Teresa FRANKLIN
Ohio University, United States

Building a Principle-Centered Model of Quality Assurance

Prof. Dr. Douglas FRANKLIN
Ohio University, United States

Using Mixed Methods Research to Inform Decisions in Higher Education

Prof. Dr. John Hitchcock *University of InNdiana, United States*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Table Of Contents

2002 Sonrası Türk Dış Politikası Açılımları: Avrupa, Ortadoğu ve Afrika Evolutions Of Turkish Foreign Policy After 2002: Europe, Middle East And Africa 1
Asena BOZTAŞ, Dilşad TÜRKMENOĞLU KÖSE

A Model Proposal For Computer Aided Education 7
Kuddis Büyükakıllı

Study On The Hecs (Higher Education Contribution Scheme), Death And Taxes In Australia: Reviewing The Proposal To Include Hecs-Help Debt As Part Of An Estate On Death 8
Ergun GIDE, Steven HOLLIDAY

Afrika'daki Çatışmalara Balkanlar Modeli: Etnik Veya Dini? Devlet veya Gruplar? 9
Asena BOZTAŞ, Dilşad TÜRKMENOĞLU KÖSE

Afrikalı Göçmenlerin Avrupa Yolculuğunda Türkiye'nin Rolü 14
Asena BOZTAŞ, Dilşad TÜRKMENOĞLU KÖSE

Application Of Total Quality Management In Educational Administration: Example Of The Nicosia District 18
Lesinger, Figen Yaman., Şahoğlu, Gamze Peler., Yınal, Azmiye

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarına Göre Okullardaki Beden Eğitimi Dersine İlişkin Sorunlar 19
Kerim KARABACAK, Mustafa ÖZTUNÇ

Bir Devlet Üniversitesinde Uygulanan Mentorluk Programının Sonuçlarının İncelenmesi: Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği 25
Figen KARAFERYE

Cloud Computing Security Issues And Challenges In Higher Education Institutions 26
Ahmet ADALIER

Çalışanların İşe Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Pozitif Psikolojik Sermayelerine Etkisi: Bir Yükseköğretim Kurumunda Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma 27
Özlem ATAN

Determining Exit Criteria for English Language Proficiency in Preparatory Programs at Turkish Unıversities 28
Ayşe Dilek Keser, Gül Durmuşoğlu Köse

Digital Storytelling in Education Shown in The Example of An Mis Course at The Bachelor's Degree Level 29
Birgit OBERER, Alptekin ERKOLLAR, Nico LOWRY, Siegfried BEGUN

Dünya Üniversite Sıralamalarına ve Türk Üniversitelerinin Bu Sıralamalardaki Yerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz 30
Çiğdem Börke TUNALI, Naci Tolga SARUÇ

Ebelik Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterliliklerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi 38
Handan ÖZCAN, Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ, Yasemin AYDIN KARTAL

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ebelik Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi **42**
Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ, Handan ÖZCAN, Yasemin AYDIN KARTAL

Ebelik Öğrencilerinin Hasta Güvenliği Kültürü Patient Safety Culture Of Midwifery Students **45**
Handan ÖZCAN, Yasemin AYDIN KARTAL, Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ

Ebelik Öğrencilerinin Liderlik Yönelimlerinin ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi **49**
Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ, Handan ÖZCAN, Yasemin AYDIN KARTAL

Ebelik Öğrencilerinin Mesleki Profesyonellikleri ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi **52**
Yasemin AYDIN KARTAL, Handan ÖZCAN, Neriman Çağlayan KELEŞ

Ebelik Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki **53**
Yasemin AYDIN KARTAL, Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ, Handan ÖZCAN

Ebelik ve Hemşirelik Öğrencilerin Engelli Kadınlara Yönelik Düşünceleri **58**
Melike PÜNDÜK YILMAZ, Besey ÖREN

Effect Of The Transformational School Leadership Practices On Self Efficacy And Collective Efficacy Of Teachers Professionally Qualified In Higher Education **63**
Afira Aslam ASLAM, Tariq Mahmood KHAN

Efficiency Assessment of Turkish Universities Using Data Envelopment Analysis **64**
Bushra SOUMMAKIE, Işılay Talay DEĞİRRMENCİ

Eğitim Antropolojisi ve Eğitimde Yapısal Dönüşümü Anlamak İçin Kavramsal Bir Çerçeve **65**
Ziya TOPRAK

Eğitimin Politik İşlevine Bir Örnek: Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesi'ne **66**
Sadık KARTAL

Endüstri 4.0 Toplumunda Algoritma ve Programlama Eğitiminin Önemi **74**
Fatih ÖZKAYNAK

Ergenleri Çocukluk Dönemi Mutluluk Anıları ile Minnettarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **75**
Songül ŞAHİN, Batuhan GÖKDEMİR

Ergenlerin Mesleki Yönelimlerinin İncelenmesi: Nitel Araştırma Örneği **76**
Serhat ARSLAN, Fatih ÖZBULAT

Fransızca Öğretmen Adaylarına Göre Türkiye'de Fransızca Öğretimine İlişkin Sorunlar **81**
Kerim Karabacak

Future Of Business Schools At Entrepreneurial Universities: Developing Internal Evaluation Framework **88**
Ufuk Gür

Gençlerin Sorunları İçselleştirmesi: Nicel Araştırma Örneği **89**
Serhat ARSLAN, Hasret Hanife Sultan SEVİL, Fatih ÖZBULAT

Global Standartlardaki Yeni Yaklaşımların Üniversitelerde Kalite Düzeyine Etkileri **92**
Mesut KAPLAN

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Hemşirelerde Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Verimlilik Tutumları **93**
Hande ÖZGÖRÜ, Ayşe Nefise BAHÇECIK

Hemşirelerde Örgütsel Erdemlilik ve Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki **102**
Merve ÖZVATAN, Ayşe Nefise BAHÇECİK

Hemşirelerin İzlenim Yönetimi Taktikleri ve Örgüt Kültürü Algıları **112**
Kübra TUNCEL, Ayşe Nefise BAHÇECİK

Hemşirelik Eğitimi ve Günlük Yaşam Aktiviteleri Modeli **127**
Hale Tosun

Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon Kullanımı ve Önemi **132**
Hale Tosun

Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Alanda Yaşadığı Sağlık Sorunları ve Karşılaştıkları Riskler **137**
Besey ÖREN, Neriman ZENGİN, Melike Pündük YILMAZ

How to Evaluate Academic Staff ? Efficacy and Performance Creativity and Innovation of The Structures and Schemes **138**
Mokhtar Abdellah MAAZOUZ

Impact Of Students' Self-Advocacy On Their Perception In Design-Studio **139**
Hozan Latif RAUF, Kağan GUNCE, Münevver Özgür ÖZERSAY

Income Resources For An University And Case Studies From Turkey **150**
Hasan TOSUN

İngiltere Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Çalışmalar **151**
Yasemin AKTAŞ, Mustafa BAYRAKCI

Institutional Completeness in Higher Education: An Examination of An Irish University from The Perspective of International Students **155**
Buse Gamze Üstündağ

İnternet Kullanımı ve Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Örneği **156**
Esin SEZGİN, Hale TOSUN

Investigation Of Factors Affecting Academic Self Competencies Of Midwifery Students **163**
Handan ÖZCAN, Neriman Çağlayan KELEŞ, Yasemin Aydın KARTAL

Kalite ve Kaliteli Üniversite Kavramları Hakkında Öğrenci Algılarının Belirlemesi (Gazi Üniversitesi Örneği) **164**
Sedanur GİRAYHAN, Nurdan KALAYCI

Kamu Üniversitelerinin Stratejik Planlarında Yer Alan Performans Göstergelerinin İncelenmesi **165**
Ali ÖZDEMİR, Lütfü ÇAKIR

Kurum Kültürü Kavramı ve Kurum Kültürünün Sınıflandırılması Üzerine Bir İnceleme **166**
Cem GÜLCAN

Kuzey Kıbrıs'ta Meslek Liseleri Saç Bakımı ve Güzellik Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi **173**
Yeşim ÜSTÜN AKSOY, Mehmet ÇAĞLAR

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kütüphane Niteliği Ile Üniversite Niteliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **174**
Ziya TOPRAK, Tuba KAYA

Lisans ve Önlisans Eğitiminde Uygulama Laboratuarının Önemi **175**
Hamza Malik OKUYAN, Canan Birimoglu OKUYAN

Managing of Teaching Staff for Quality Education Delivery in Secondary Schools **178**
Amnah Hassan DAMMAS, Wajanat Ali ALHARTHY

Mesleki Farkındalık Sürecinde Mezun-Öğrenci Görüşme Örneği **187**
Zehranur Kaya

Modelling of Strategic and Managerial Implications for A Quality System With Special Reflections From Statistical Quality Control Versus Iso 9000: A Case Study For The Turkish Higher Educational Industry **188**
Erkan Abdulgaffar AGAOGLU

Modern Teknolojinin Yarattığı Yeni Fobi: Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusu (Nomofobi) **190**
Ezgi Pelin YILDIZ

Moleküler Genetik Laboratuvarlarında Hizmet Kalitesinin Geliştirilmesinde Personelin Rolü **194**
Hamza Malik OKUYAN, Canan Birimoglu OKUYAN

Müfredata Stratejik ve Yapay Zeka Yaklaşım Önerisi: "Akıllı Müfredat" **198**
Buket KARATOP

Mülteci Kadınlara Verilen Sağlık Hizmetleri ve Yönetimi **199**
Hale TOSUN, Esin SEZGİN, Ayşe TOSUN

Mültecilere Verilen Sağlık Hizmetlerinde Bir Rehber: Evrensel Etik İlkeler **204**
Hale TOSUN, Esin SEZGİN, Ayşe TOSUN

Mültecilerin Sağlık Sorunları Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi **208**
Esin SEZGİN, Hale TOSUN

Ni Labview ile Optik Kağıt Okuma Uygulamasının Geliştirilmesi **212**
Garip GENC, Ümit KICIK

Nursing Education and Daily Life Activities Model **213**
Hale Tosun

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Ders Denetimlerin Öğretmen Performansına ve Veli Memnuniyetine Etkisi **214**
Eda Yenen

Ortaokullardaki Branş Öğretmenlerinin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşleri **215**
Mesut NAÇAR, Mustafa BAYRAKCI

Öğretmen Adaylarına Göre Türkiye'de Yükseköğretimin Sorunları **228**
Kerim KARABACAK, Mustafa ÖZTUNC

Öğretmen Adaylarının Fetemm Metodu İle Ders İşlenişine Karşı Tutumları **238**
Metin Çengel, Ayşe Alkan, Ezgi Pelin Yıldız

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri **239**
Hülya Akdemir

Öğretmenlik Uygulaması Programının Karşılaştırmalı Eğitim Kapsamında İncelenmesi **240**
Hülya Akdemir

Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Dönüt Faktörü **241**
Melek ÇAKMAK

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi **242**
Ergün RECEPOĞLU, Serpil RECEPOĞLU

Proje Tabanlı Öğrenme ile Kazanılan 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Bir Nitel Araştırma **244**
Ömer UYSAL

Psikolojik Danışman Tükenmişlik Ölçeği: Pilot Çalışma **245**
Nihan ARSLAN, Hilal ALKAN

Pursuit of Quality in Higher Education from Madrassas to Modern Times **249**
Yousri Attia MOHAMED

Reasons Teachers Will Be Ecstatic Working under The Flipped Classroom Model in Higher Education: A Case Study in Teaching Phonology **250**
Mohsine WAHIB

Reflections of The Survey of Turkish Board of Higher Education for Candidates of The University Entrance Examination (Yks) As Determinant of The Long Range Policy Implications **251**
Erkan Abdulgaffar AGAOGLU

Renewable Energy in Education for Sustainable Development: The Case of North Cyprus **252**
John Emmanuel OGBEBA, Ercan HOSKARA

Sağlık Eğitiminde Değerler Eğitimi ve Profesyonelizm **253**
Mustafa ALTİNDİS, Selma ALTİNDİS, Zubeyde KACAL, Nese ASİCİ
Elmas Pınar KAHRAMAN

Sağlık Sisteminin Cevap Verebilirliğindeki Heterojenliği Anlamada Vinyet Yaklaşımı: Bir Eğitim Araştırma Hastanesi Örneği **255**
Betül AKALIN

Self-Efficacy of Teachers as a Predictor of Test Anxiety among University Students **262**
Bushra AKRAM

Social Media In Education: A Distraction Or Motivation? **263**
Naciye Güliz UĞUR, Aykut Hamit TURAN

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Algılarının İncelenmesi **272**
Serpil RECEPOĞLU, B. Ünal İBRET

Stakeholder Assessment of Quality Assurance at A Foundation University in Turkey **276**
Julide YILDIRIM OCAL, Mana Ece TUNA, Mehmet Rüştü TANER

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Teacher Candidates' Perceptions of Teaching and Teaching Profession **277**
Melek ÇAKMAK

Teacher Candidates' Thoughts About Teaching Practicum **278**
Melek ÇAKMAK

Teacher Professional Development Models For Effective Teaching And Learning In Schools **279**
Ceren ÇETİN, Mustafa BAYRAKCI

Teaching Practicum Process: A Qualitative Research With Teacher Candidates **285**
Melek ÇAKMAK

The Approach of Midwifery and Nursing Students to Disabled Women **286**
Melike PÜNDÜK YILMAZ, Besey ÖREN

The Effect Of Viber Application On The Acquisition Of Clipped, Blended And Acronym Words **287**
Liqaa Habeb AL-OBAYDİ, Atyaf Hasan IBRAHİM

The Effects Of Using Smartphones On The Feeling Of Loneliness: The Case Study Of Sakarya University **292**
Mustafa ÖZTUNÇ, Kübra GÜZELSOY

The Role of 18th Ammendment on The Highe Education in Pakistan **305**
Mohammad SOHAIL

The Use and Importance of Simulation in Nursing Education **306**
Hale TOSUN

The Use of Context in Teaching Grammar and Its Influence on EFL Secondary School Students' Achievement in Grammar Rules **308**
Fatima RAHİM, Khanssa HASSAN

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Anatomi Eğitimi Öncesi Kadavra Kavramının Metafor Analizi **313**
Seda Sertel MEYVACI

Toward The Search of Quality Indicators in The Teaching-Learning Process in Fourth Year of Dentistry **318**
Dachel Martínez ASANZA

Türk Uyruklu Öğrenciler İle Uluslararası Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Aldıkları Dil Dersine Bakış Açıları Arasındaki Farklılıklar **319**
Aslı KASABALI GÜNHAN, Zöhre SERTTAŞ

Türkiye'deki Doktora Mezunu İhtiyacını Belirlemeye Yönelik Bir Tahmin Modeli Geliştirilmesi **320**
Hazel Ceren ERKENGEL , Büşra ALMA ÇALLI, Erman COŞKUN

Ülkemiz Yükseköğretim Sistemi İçinde Ekonomik ve Sosyal Kalkınma Yolunda Mesleki ve Teknik Eğitimde "Kalite" Sorunu **330**
Erhan BAKIRCI

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Üniversitelerde Stratejik Yönetim: Planlama, Konuşlandırma ve Değerlendirme Süreçlerinde Hoshin Kanri Yaklaşımı 331
Gülser KÖKSAL, Altan İLKUÇAN

Üniversite Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı 332
Suna Sezer AKGÜN, Mustafa BAYRAKCİ

Üniversitelerde Eğitimin Sürdürülebilirliği İçin Hizmet İçi Eğitim ve Gelişim Departmanlarının Önemi 339
Özden ÖZ USLU, Pınar MİRASYEDİ

Üniversitelerin Eğitim Görevinin Kalitesini Artırma Aracı Olarak Program Değerlendirme *Nurdan KALAYCI, Elif İLHAN, Fahriye HAYIRSEVER* 344

Web Sayfalarının Kullanılabilirlik ve Tasarım Açısından Değerlendirilmesi 345
Mustafa ÖZTUNÇ

Why Gamify? An Overview Of Pros And Cons? 362
Naciye Güliz UĞUR, Bahadır AKTAŞ

Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nın (Yds) Düşündürdükleri 373
Murat POLAT

Yeterlik Temelli Eğitim Çıktılarının Ölçülmesinde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları ve Yöntemler 374
H. Ömer BEYDOĞAN, Gizem BEYDOĞAN

Yüksek Öğretimde Paydaş Farkındalığı ve Sürdürülebilir Sistem Önerisi 384
A. Erhan BAKIRCI

Yükseköğrenimde Kalite İçin Lider Akademisyen Eğitimi; Bir Örnek Olarak Yeditepe Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi, İstanbul 385
Özden ÖZ USLU

Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Çalışmaları 388
Kuddis BÜYÜKAKILLI

Yükseköğretim ve Ortaöğretim Bileşik Kaplar mı? 389
Ali BAYKAL

Yükseköğretimde İlk Yıl Deneyimi: Gerekçeleri, Amaçları ve Katkıları 400
Bünyamin ÖZEN, Emrullah YILMAZ

Yükseköğretimde İnsanı Becerilerin Öğrenenlere Kazandırılması İçin Öz Yönelimli Öğrenme Modeli 406
Hüseyin ŞİMŞEK, Elif İLHAN

Yükseköğretimde Kalite Süreçleri: İnsani Gelişme Endeksi Raporlarına Göre Ülkelerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi 407
Nazire Burçin HAMUTOĞLU, Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ

Yükseköğretimde Kalite Yönetim Yaklaşımları ve Karşılaştırması: Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi Kalite Çalışmaları 408
Damla KARAKÖY, Pınar KAYA, İlker AKGÜN, Nuran CÖMERT

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Türkiye'deki Darbelerin Oluş Biçimi ve Toplumsal Sonuçları **419**
Mustafa ÖZTUNÇ, Kerim KARABACAK

Televizyon ve Dijital Oyunlarla Yetişen Çocuklar **443**
Ahmet ESKİCUMALI, Seval ÜKSEL

Halkla İlişkiler Mesleğinin Kadınlaşması **451**
Ahmet ESKİCUMALI, Seval ÜKSEL

Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları **460**
Seyhan KARAHAN, Kerim KARABACAK

Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Alanda Yaşadığı Sağlık Sorunları ve Karşılaştıkları Riskler **469**
Besey Ören, Neriman Zengin, Melike Pündük Yılmaz

Lisans ve Ön Lisans Sağlık Eğitiminde Kalitenin Artırılması **474**
Canan BİRİMOĞLU OKUYAN, Hamza Malik OKUYAN

Embedded Journalism War and Media: The Different Discourses, The Media And The Journalism Role **477**
Tissiane Carla De Oliveira, Melih Zafer ARICAN

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

2002 Sonrası Türk Dış Politikası Açılımları: Avrupa, Ortadoğu ve Afrika

Evolutions Of Turkish Foreign Policy After 2002: Europe, Middle East And Africa

*Asena BOZTAŞ
**Dilşad TÜRKMENOĞLU KÖSE

Özet
2002 yılında Türkiye'de yeni hükümetin yönetime gelmesine kadar geçen süreçte Türk dış politikası daha çok yüzünü Batı'ya dönük bir çizgi takip ederken 2002 sonrasında "sıfır sorunlu ilişkiler", "bölgede ve dünyada barış", "kazan-kazan" gibi politikalarla büyük ivmeler kaydetmiştir. Bu bağlamda çalışmada Türkiye'nin 2002 sonrası Avrupa, Ortadoğu ve Afrika'ya yönelik politika açılımları değerlendirilecektir.
Üç temel bölümde ele alınması öngörülen çalışmanın ilk bölümünde 2002 yılına kadar çoğu zaman ön planda tutulan Türkiye'nin Avrupa'ya yönelik politika dönüşümlerine yer verilecektir. Türkiye'nin barış ve istikrarı öncelikle komşularıyla sağlamayı hedeflediği son dönem dış politikaları çerçevesinde Yunanistan'a yönelik iyi niyet yaklaşımları, Kıbrıs konusundaki uzlaşı politikaları gibi örneklere yer verilecektir. Böylece 2002 sonrası Avrupa Birliği'ne katılım görüşmelerindeki hızlı gelişmelerin nedenleri de somut örneklerle açıklanabilecektir.
Çalışmanın ikinci bölümünde 2002 sonrası Türkiye'nin Ortadoğu'ya yönelik aktif politikaları, özellikle son dönemde Türkiye'nin "arabulucu" rolü çerçevesinde incelenecektir. Bu bağlamda Türkiye'nin Ortadoğu'da önemli bir aktör olduğu ifade edilerek Arap baharı, Filistin-İsrail çatışmaları, Hamas-El Fetih görüşmeleri ve İran-Uluslararası Atom Enerjisi Kurumu görüşmelerinde arabulucu rol alması üzerinde durulacaktır.
Çalışmanın üçüncü ve son bölümünde ise 2002 sonrası Türkiye'nin Afrika'ya yönelik politika açılımları incelenecektir. Türkiye'nin Afrika politikalarına yer verilmesinin nedeni ise, Türkiye'nin yeni hükümetle birlikte büyük atılımlar gerçekleştirerek geliştirdiği Afrika politikalarının Türk dış politikasında oldukça önemli olmasıdır. Her ne kadar Türkiye'de 1998 sonrası Afrika politikalarının gelişmeye başlamış olduğu ifade edilse de büyük atılımlar 2002 sonrasında gerçekleşmiştir. Türkiye'nin Afrika'ya yönelik aktif politikasındaki gecikmelerin temel nedeni, sömürgecilik dönemi ve hemen sonrasındaki Batılı ülkelerin diğer dünyanın Afrika ülkeleriyle irtibat kurmasını engellemesidir. Küreselleşmeyle birlikte düğer dünya ülkelerinin Afrika'ya yönelik politikalar geliştirmesiyle birlikte Türkiye geç de olsa Afrika politikaları geliştirmeye başlamıştır. Türkiye'nin Afrika politikalarının diğer ülkelerden en önemli farkı ise, sadece ticaret ya da yatırım hedefli olmamasıdır. Afrika ile ilişkilerinde daha çok "dünya barışı" kapsamında yol alan Türkiye, eğitim yardım ve ticaretin yanı sıra siyasi işbirlikleri de geliştirmeyi hedeflemektedir.
Anahtar Kelimeler: *Türk dış politikası, Avrupa, Ortadoğu, Afrika,*

barış **Abstract**

In 2002, Turkey in the new government in the process to come to the management of Turkish foreign policy more face while pursuing facing a line in the West after 2002 "zero troubled relationships", "in the region and peace in the world", "win-win" tremendous momentum with such policy He noted. In this context Turkey in 2002 after working in Europe, the Middle East will be assessed and policy initiatives towards Africa.
Three main sections in the first part of the work envisaged to be addressed are often kept in the forefront until 2002, the conversion will take place in Turkey's policy towards Europe. Turkey's peace and stability is primarily goodwill approaches to Greece within the framework of the recent foreign policy that aims to provide its neighbors, it will be included as examples of reconciliation policies on Cyprus. Thus, the reasons for the rapid developments in the accession negotiations with the European Union after 2002 can be explained with concrete examples.
after 2002. In the second part of the study, Turkey's active policy towards the Middle East, especially Turkey's recent "mediator" role will be examined in the framework. In this context, Turkey's statement that the Arab Spring was an important actor in the Middle East, the Israeli-Palestinian conflict, and the Hamas-Fatah talks will focus on the role of mediator in getting Iran International Atomic Energy Agency meeting.
In the third and final part of the study post-2002 policy towards Turkey's Africa initiative will be examined. The reason for Turkey's given to African policy, Turkey's new government has developed accomplishing great strides with the African policy is very important in Turkish foreign policy. Although great strides have been said to have begun in 1998 after the development of African politics in Turkey took place after 2002. The main reason for the delay in Turkey's active policy towards Africa, colonialism and other countries in the Western world

* Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sapanca MYO, Dış Ticaret Bölümü, aboztas@sakarya.edu.tr
** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, dturkmenoglu@sakarya.edu.tr

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

immediately after the block to contact with African countries. With globalization duke with development policies towards African countries of the world too late though African policy of Turkey has started to develop. The most important difference from other countries of Turkey's Africa policy is targeted not just trade or investment. more in its relations with Africa, "world peace" road area covered by Turkey, as well as training aid and trade cooperation also aims to improve political.
Keywords: *Turkish foreign policy, Europe, Middle East, Africa,*

peace **Türkiye-Avrupa İlişkileri**

Türkiye, kuruluşu sürecinden itibaren yüzünü daima Batı'ya dönmüş bir ülkedir. Bu süreçte Batıcılık politikaları önemli dış politika konjonktürü oluşturmuştur. II. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan Avrupa Birliği (AB)'ye ilk kez 1959 yılında tam üyelik başvurusu yapan Türkiye (T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2017), daima kendisini Batı'nın bir parçası olarak görmüştür.
Osmanlı döneminde savaşılacak bölge olarak görülen Avrupa, cumhuriyet sonrası hayran olunan ve örnek alınması gereken bir medeniyet haline dönüşmüştür. O dönemde Ortadoğu ya da dünyanın geri kalanıyla ilişkileri askıda olan Türkiye, defalarca AB'nin parçası olmak için çaba sarfetmiştir. Türkiye,1999 yılında kazandığı adaylık statüsü ve 2005 yılından itibaren taşıdığı müzakere eden aday ülke konumu (T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2017) ile AB'ye giriş sürecini zorlamaya devam etmektedir.
Türkiye'nin farklı bölgelere yönelik politikaları dönem dönem değişse de Avrupa'ya yönelik politikaları statik kalmıştır. Son dönemde de AB kapıları zorlanmakta, bu hususta AB'ye en etkili olan göçmen sorunları konusunda tam destek verilmektedir.
Özellikle Suriye kaynaklı düzensiz göçün AB ülkeleri üzerinde yarattığı etki, AB'nin on yıldır içinden geçtiği ve aşmakta zorlandığı çoklu krizlerin etkisiyle birleşince, AB açısından bir nevi "varoluşsal" bir kriz ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, 2014 yılının sonlarında AB'nin kurumlarının yeni yüzleri ile belirlenen öncelikler ve atılmaya başlanan adımlarda başarı daha da yaşamsal bir hale gelmiştir. AB için 2016 yılının dayanışma, sorumluluk ve sonuç alma yılı olacağı AB Komisyonu Başkanı Juncker tarafından ifade edilmiştir. AB, tehditler karşısında insicamını korumak ve değerler zemininde güvenilirliğini sağlamak durumundadır (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, 2015: 2).

Ayrıca Kıbrıs konusunda ve Yunanistan'a yönelik iyi niyet yaklaşımlarında Türkiye, Avrupalı komşularının yanında olduğunu kanıtlamıştır. Bununla birlikte AB içerisinde de bir takım krizler yaşanmaktadır. İngiltere'nin ayrılma talebi (Brexit) ile sarsıntı yaşayan AB'ye yine Türkiye koşulsuz şartsız destek olmaya devam etmektedir.

Türkiye'nin Ortadoğu İle İlişkileri
Bölgenin evrensel tanımları bulunmakla birlikte, Türkiye perspektifli en dar anlamda Ortadoğu, güneyindeki Arap komşularını ve İsrail'in de dahil olduğu geniş Maşrik denilen doğu Arap topraklarını çağrıştırmaktadır. Daha geniş anlamda, Arap ve Arap etkilerinin yoğun olduğu, Magrib'i ve Maşrik'i içine alan tüm Arap coğrafyasını kapsadığı düşünülür. En geniş anlamda ise, Arap coğrafyasını da aşan İslam aleminin bütününü kapsar. Son tanımda fiziki ve siyasi coğrafyadan ziyade kültür ve zihniyet coğrafyasını düşünmek gerekir (Bilhan, 2012: 1).
Türkiye'nin bu bölgeye dönük stratejisi ve politikası, tarihi süreç içinde büyük değişkenlikler göstermiş, iniş ve çıkışlar yaşamıştır. Osmanlı dönemini 1514 – 1918 arası yaklaşık 400 yılla sınırlamak mümkündür. Bu süreç öncesindeki Osmanlı döneminde, yani 1299 – 1514 arası, yaklaşık 215 yıl gibi uzun bir dönemde, Osmanlı Türklerinin Doğu'ya ve Güney'e yüzünü hiç dönmediğini görmek mümkündür. Bunun 2 temel nedeni vardır (Bilhan, 2012: 1):
1-1514'e kadar Osmanlı Türklerinin Doğu ve Güney'den stratejik bir tehdit görmemiş olması, önceliklerini Batı'da genişlemeye vermiş olmasıdır.
2- "Dâr-ül-İslam" ve "Dâr-ül-Harb" kavramları çerçevesinde savaş hedefinin Batı'ya yöneltilmesidir.
Bölgenin Türk egemenliği altında bulunduğu 400 yıl zarfında bölge, kendi haline bırakılmış, ancak bölge dışı tehditler hissedildiğinde – örneğin Napolyon'un Mısır seferi, Navarin ve Mehmet Ali Paşa olayları, Süveyş Kanalının açılması, Fransız/Alman/İngiliz rekabeti, Bağdat ve Hicaz demiryolu projeleri gibi olaylar vesilesiyle – bölgeye Osmanlı diplomasisi ve askeri müdahaleleri de gündeme gelmiştir. Bunların dışında Türkiye hep Batı'ya yönelmiş, Batı'yla uğraşmıştır. Batı ile hem işbirliği yapmış, hem de Batı ile kavga etmiştir. Ortadoğu kendi yağıyla kavrulmuş, genellikle ihmal edilmiştir (Bilhan, 2012: 1-2).
Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, gerek milli mücadele döneminde, gerek Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk dış politikasının kısmen Doğu ile ilişkiler geliştirmeye de önem verdiği söylenebilir. Örneğin, ilk diplomatik ilişki kurulan ve büyükelçilikler açılan ülkeler arasında İran ve Afganistan yer almış ve bu iki ülke devlet başkanı olan hükümdarlar Türkiye'yi ilk yıllarda ziyaret etmişlerdir. O dönemin şartları göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin Ortadoğu'ya ve Arap dünyasına açılan bir politika gütmesi fiilen imkânsızdı. Çünkü Suriye, Irak, Lübnan, Ürdün, Filistin gibi çoğu Türkiye'nin Doğu komşusu ülkeler bağımsızlıklarını kazanamamışlardı. Dolayısıyla Türkiye, İran ve Afganistan'la yetinmek zorundaydı (Bilhan, 2012: 2-3).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İİ. Dünya Savaşı sonrasında oluşan kuvvet denklemlerinde Türkiye, yeni stratejiler belirlemek ve tarafsızlıktan vazgeçerek yalnızlıktan kurtulmak ve tarafını belli etmek zorunda kalmıştı. Bunun olumlu olduğu kadar, olumsuz yönleri de mevcuttu. Bu olumsuzlukların başında, işbirliği yaptığı emperyalist ve kolonyalist dünyanın sömürdüğü ve neo-kolonyalist yöntemlere başvurduğu yeni bağımsızlığını alan ülkelerle ve bu arada güney komşularıyla arasına mesafe koyması, gelmekteydi. Aksi takdirde Sovyet tehdidine karşı Batı şemsiyesiyle güvenliğini sağlayamaz ve yalnızlaşırdı. Dolayısıyla şartlar Türkiye'nin güney komşularıyla ilişkilerini engelledi ve eskiden yönettiği ve iç içe yaşadığı Ortadoğu'dan uzaklaştı (Bilhan, 2012: 3).
1950'li ve 1960'lı yıllarda zaten otoriter monarşi rejimleriyle yönetilen Arap dünyasında ardı ardına askeri darbelerle diktatörlükler kurulmaya başlandı ve bu dalgadan güney komşularımız da etkilendi. Aynı yıllarda çok partili bir rejime geçmiş olan Türkiye, bölgedeki monarşilerin, otoriter, otokratik dikta rejimleri ile birlikte hareket edemezdi. Bu nedenle Türkiye, Batı ittifakının sağladığı güvenlik şemsiyesi ve Batı'nın demokratik değerler sistemini kabul etmekle, bunun antitezi olan antidemokratik yönetimlerin hüküm sürdüğü Ortadoğu ile bütünleşmek arasında bir tercih etmek zorunda kaldı. Bu durum Soğuk Savaş şartlarının ve iki kutuplu dünyanın Türkiye'ye dikte ettiği bir durumdu. Soğuk Savaş 1990'larda sona erdiğinde uluslararası sistemde şartlar değişti ve Türkiye, Batı için Soğuk Savaştaki önemini yitirdi. Böylece Ortadoğu ile ilişkilerini geliştirme fırsatı buldu (Bilhan, 2012: 3).

Türkiye'nin Son Dönem Ortadoğu politikası

Türkiye'nin Ortadoğu politikası konusunda özellikle vurgulanması gereken husus, son yıllardaki Ortadoğu'ya açılım politikasının özünde doğru bir yaklaşım olduğu, aslında gecikmiş bir politik ayar teşkil ettiği, Ortadoğu'da varlık göstermek, bayrak göstermek, Türk mevcudiyetini ve geçmişini hatırda tutarak, bu birikimden tarih ve coğrafya bağlamında yararlanmak, ihtilafların çözümünde önemli rol oynamak, yumuşak gücünü sonuna kadar kullanmak, sempati, sevgi ve güven kazanmak, güçsüzlere, göçmenlere, bize sığınanlara ve haksızlığa uğrayanlara azami yardımı yapmak, olabildiğince anlaşmalar zinciri ve işbirliği mekanizmaları kurmak, talep edip isteyenlerle deneyimlerini paylaşmak (modellik iddiasında bulunmadan), özetlemek gerekirse, geçmişte ihmal ettiği Ortadoğu'yu kazanmak, oldukça önemli ve doğru politikalardır ((Bilhan, 2012: 3).
Diğer yandan Türkiye'nin Orta Doğu politikasının etkinliğini sınırlandıran önemli etkenler de mevcuttur. Bunlar: Küresel aktörler, terör örgütleri ve iç istikrardır. Bu faktörler temelinde Türkiye'nin güncel Ortadoğu parametrelerini şöyle sıralayabiliriz (İnat, 2017):
-*Bölgesel Güç olma:* Bölgesel bir güç olan Türkiye'nin Orta Doğu ile ilgilenmemesinin, bu bölgede yaşanan gelişmelere gözlerini kapatmasının mümkün olmadığı bilinen bir gerçektir. Diğer bölgesel aktörler olan İran, Suudi Arabistan ve İsrail ile küresel aktörler olan ABD, Rusya ve Avrupalı ülkeler; Suriye, Irak, Libya, Yemen ve Katar'daki gelişmelere müdahale ederken ve bu ülkelerin geleceğini kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirmeye çalışırken Türkiye'nin bu gelişmelere seyirci kalması mümkün değildir. Bu bağlamda örneğin, Ankara Suriye'ye seyirci kalsaydı, güneyinde kurulacak PYD/PKK devletinin bütün Arap dünyasıyla bağlantısını kesmesine razı olmuş olacaktı. Türkiye'nin özellikle Suriye ve Irak'taki gelişmelere seyirci kalması, sonunda kendisinin parçalanmasına kadar uzanan bir süreci getirme riski olduğu için bu bölgeyle yakından ilgilenmesi zorunluydu. Bununla birlikte Türkiye'nin bölgesel bir güç olarak Filistin-İsrail çatışmalarında, Hamas-El Fetih görüşmelerinde ve İran-Uluslararası Atom Enerjisi Kurumu görüşmelerinde arabulucu rolü üstlenmiştir. Bu noktadan hareketle bölgedeki istikrarın tesisi ve sürekliliğinin bölgesel güç olarak Türkiye'nin öncelikli amacı olduğunu söylemek mümkündür.
-Türkiye'nin gölgesel etkililiği için diğer bölgesel güçle birlik olması: Türkiye'nin Orta Doğu'daki başka bir bölgesel güçle kuracağı ittifak bütün bölgenin geleceğini belirleyebileceği gibi, Orta Doğu'nun dışına da taşıp küresel etkiler doğurabilecek bir girişim olacaktır. Bu yüzden özellikle küresel güçler böyle bir ittifakın kurulmasını engellemeyi kendi bölgesel ve küresel çıkarları açısından bir zorunluluk olarak görmektedirler.
Sonuç olarak, Türkiye'nin seksen yıllık Orta Doğu politikası, başından itibaren uluslararası konjonktürün etkisi altına oluşmuş ve gelişmiştir. Türkiye'nin bölgeden kopmasında ve yakınlaşmasında, bölgedeki ve dünyadaki gelişmeler belirleyici rol oynamıştır. Bu süreçte, ideolojik tercihler genellikle ikinci planda kalırken, daha çok liderlerin kişisel özellikleri mevcut konjonktürde ön plana çıkmıştır.

Türkiye-Afrika İlişkileri[1]

Türkiye'nin Afrika politikalarının tarihsel süreci değerlendirildiğinde 3 döneme ayırmak mümkündür: Osmanlı Devleti dönemi, Türkiye'nin Batıcılık politikaları süreci (1923-1998), Afrika'ya Açılım Eylem Planı Sonrası Dönem (1998-Günümüz)
- *Osmanlı Devleti dönemi:* Türkiye'nin Afrika Kıtası ile ilişkileri Osmanlı Devleti dönemine hatta 9. Yüzyıla kadar uzanmaktadır (Kavas, 2006: 27). Türklerin, Akdeniz, Kızıldeniz ve Büyük Sahra çevresi ile ilişkilerin

[1] Makalede Türkiye-Afrika ilişkileri bölümü, Dünya Siyasetinde Afrika 5Kitabındaki Asena Boztaş'ın "Uluslararası Platformlarda Afrika-Türkiye İlişkileri Nasıl Gelişir?", makalesinden alıntılanmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

geçmişi 860'lı yıllarda Tolunoğulları ile başlamış, İhşitler (953-969), Eyyubiler (1171-1250) ve Memluklularla (1250-1517) devam etmiştir. Osmanlıların Afrika Kıtası ile yakın ilişkileri Memlukluların nüfuzlarını kaybetmesiyle başlamıştır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2018).

Osmanlı dönemindeki etkili ve sıcak Afrika politikaları ile Türkler ve Afrikalılar akrabalık ilişkilerine varan ilişkiler geliştirmişlerdir. Bu ilişkiler günümüzde Afrika toplumlarının Türkiye'ye ve Türk halkına olan pozitif bakışına vesile olmuştur (Özkan ve Akgün, 2010: 530). Osmanlı döneminde Afrika ile ilişkiler devletler düzeyinde güvenlik, ticaret, jeopolitik, din ve siyasi/ekonomik alanlarda gelişmiştir. Diğer yandan büyümeye başlayan Portekiz egemenliğini engellemek için düzenlenen Doğu Afrika deniz yolculukları Eritre, Cibuti, Somali ve Etiyopya'yı Osmanlı egemenliği altına alırken Habeş Vilayeti'nin de kurulmasını sağlamıştır. Aynı zamanda Osmanlılar, İspanyol yayılmacılığına karşı olarak Cezayir'in, Tunus'un ve Trablusgarp'ın desteklerini de almıştır. Böylece ilk Osmanlı etkileri ve Kıtanın sömürülmesini geciktirmesi, 16. yüzyılda Kuzey Afrika'da görülmüştür (Hazar, 2008: 21) . Osmanlı etkisi sadece Kuzey Afrika'da değil Sahra Altı Afrika'da ve Güney Afrika'da da kendisini hoşgörü ve huzur kapsamında göstermiştir.

- *Türkiye'nin Batıcılık politikaları süreci (1923-1998):* Sömürgecilik dönemine kadar Kıta ile iyi ilişkiler geliştiren Türkiye, sömürgecilik döneminde kendi iç ve dış politikası ve uluslararası konjonktür nedeniyle Afrika ile ilişkilerini askıya almıştır ve doğrudan ilişkiler geliştirmek yerine, yardımlar ve eğitim desteği gibi dolaylı yollarla Kıta halkına destek olmuştur. Cumhuriyet döneminde ise Türkiye-Afrika ilişkileri, Türkiye'nin yönünü tamamen Batıya dönmesi nedeniyle askıda kalmıştır. 1923-1998 döneminde Türk Dış Politikası Afrika ile dolaylı bir resmiyet üzerinden ilgilenirken 1998'den itibaren bu ilgi doğrudan ve yoğun bir görünüm kazanmıştır. 1923-1998 Dönemi Türkiye-Afrika İlişkileri; 1923 yılında cumhuriyetini ilan eden Türkiye'nin iç politikasında, İkinci Dünya Savaşı'nın başlangıcı sayılan 1939 yılına kadar bürokratik düzenlemelerle uğraşma, Atatürk devrimlerinin pekişmesini sağlamaya çalışma ve ekonomik olarak kalkınma yer almıştır. Bu dönemde Cumhuriyet Halk Partisi toplum üzerinde egemenlik kurmuş ve ülke, devletçi bir anlayışta yönetilmiştir (Boztaş, 2011: 146).

O dönemde güvenlik tehdidi nedeniyle dış politikasını uluslararası birliklere kaydıran Türkiye, Afrika ile ilişkilerini yeniden tesis etmeye İslam Konferansı Örgütü ile 1948 yılında Sahel bölgesine yapılan 10 milyon dolarlık ekonomik destekle (The U.S. Agency for International Development, 2005) başlamıştır. Ayrıca bu dönemde Cezayir'in bağımsızlığı sırasında Türkiye, özel bir Birleşmiş Milletler oturumuna katılmış ve Cezayir'in bağımsızlığı konusunda çekimser oy (red vermemiştir) kullanmıştır (United Nations, 1958: 119). Aynı zamanda dönemin Başbakanı Adnan Menderes'in yine dönemin Cumhurbaşkanı Celal Bayar ile birlikte Kuzey Afrika'daki bağımsızlık mücadelelerine ekonomik destek verdikleri bilinmektedir (Hazar, 2003: 117). ABD'nin yanında yer alan Türkiye, sadece Gana'nın bağımsızlığını 1957'de tanımış ve aynı yıl başkent Accra'da bir büyükelçilik açmıştır. Doğrudan ilişkiler kurmak yerine elçilikler açma veya yardım etme yoluyla ilişkilerini belli seviyelerde tutan Türkiye, Afrika politikalarını, 1960'da Lagos'ta kurulan Nijerya büyükelçiliği ve 1963 yılında Kongo Cumhuriyeti'nde kurulan Kinshasha Büyükelçiliği ile devam ettirmiştir (Hazar, 2003: 111). Bu arada ülke, birbiri ardına bağımsızlıklarını ilan eden Afrika ülkelerini tanımaya ve kıta başkentlerinde büyükelçilikler açmaya devam etmiştir. 1964 yılından sonra ABD odaklı dış politikasını Avrupa rotasına çeviren ve Batı yönünü değiştirmeyen Türkiye ancak, küreselleşmeyle birlikte çok yönlü politikalar izlemeye başlamıştır.

-*Afrika'ya Açılım Eylem Planı Sonrası Dönem (1998-Günümüz):* 1998 yılında ilan edilen Afrika Açılım Eylem Planı, soğuk savaşın bitişiyle yakın zamanlara denk gelmiştir. Böylece henüz olgunlaşmakta olan yeni dünya düzeninde Türkiye, çok yönlü politikalarını uygulama sahası bulabilmiştir. Türkiye'nin 1923-1998 yılındaki Afrika dış politikası, ülkenin cumhuriyet yapılanması, soğuk savaşın getirdiği tehditler ve Batı dünyasına olan güveninin sarsılmasıyla gelişmiştir. Bu dönemde büyükelçilik açmak, bağımsızlık tanımak, ekonomik yardım göndermek gibi dolaylı bir resmiyet eksenindeki Türkiye-Afrika ilişkileri, 1998 yılındaki Açılım Planı ile doğrudan bir resmiyet boyutuna ulaşmış, fakat 2000'li yıllara kadar aktif hale gelememiştir. Yine de Soğuk savaş sonrası dönemde sömürge olmaktan kurtulan Afrika ülkeleriyle ilişkilerin ilk adımı 1998 yılındaki "Afrika'ya Açılım Eylem Planı" ile atılmıştır (Tepebaş, 2010).

Eylem Planı'na genel olarak bakıldığında Afrika ülkeleriyle karşılıklı üst düzey ziyaretlerin gerçekleştirilmesi, uluslararası ve bölgesel kuruluşlar derecelerinde Afrika ülkeleriyle temasların arttırılması, Afrika'ya ekonomik yardımların yoğunlaştırılması, Kıta'daki diplomatik temsilci sayısının yükseltilmesi ve ekonomik-teknik-bilimsel işbirliği-ticaret anlaşmalarının imzalanması amaçlanmıştır. Bu plan çerçevesinde Türkiye-Afrika arasındaki diplomatik ilişkilerin alt yapısının oluşturulmasına öncelik verilmiş, karşılıklı heyet ziyaretleri teşvik edilmiş, Türkiye'nin ilgili kuruluşlarının Afrika'ya yönelik faaliyetleri özendirilmiş, Türkiye Dış Ticaret Müsteşarlığı tarafından 2003 yılı başında "Afrika Ülkeleriyle Ekonomik İlişkilerin Geliştirilmesi Stratejisi" hazırlanmış ve yeni ticaret müşavirlikleri açılmıştır (Tepebaş, 2010).

Afrika ile ilişkilerini öncelikle devlet düzeyinde geliştiren Türkiye, devlet bünyesinde gerçekleştirdiği atılımların meyvelerini 2002 yılında almaya başlamıştır. 2002'de Afrikalı ülkeler nezdinde "en güçlü dostlar" statüsünde yer alan Türkiye, 2005 yılında ise Türkiye'nin Afrika Birliği'nin olağan zirvelerine gözlemci üye statüsünde katılmaya başlamıştır. Türkiye'nin 2008 yılının ocak ayında Afrika Birliği tarafından "stratejik ortak" ilan

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

edilmesi, Afrika Kalkınma Bankası'na üye seçilmesi ve Afrika ülkelerinin verdiği destekle 2009-2010 BM Güvenlik Konseyi Geçici üyesi olmasıyla karşılıklı siyasi ve diplomatik ilişkiler ivme kazanmıştır (Tepebaş, 2010).

Tüm bu gelişmeler temelinde 2005 yılı Türkiye tarafından "Afrika Yılı" ilan edilmiştir (Kavas, 2010). Afrika ile ilişkilerin hızlı ivme kazandığı dönemde Çin ve Hindistan gibi küresel diğer güçlerin varlığının farkında olan Türkiye somut adımlar atmaya başlamıştır. Bu bağlamda, Afrika Birliği İcra Konseyi'nin On İkinci Olağan Toplantısı'nda kabul edilen, EX.CL/Dec.397 (XII) sayılı Afrika'nın Stratejik Ortakları Kararı'na göre Türkiye stratejik ortak olmuş ve stratejik ortak olarak 26 Haziran 2008'de Türkiye Dışişleri Bakanı'nın Afrika Birliği 13. Bakanlar Konseyi Olağan Toplantısı'na katılmıştır (haber7com, 2008). Aynı yıl yılında Türkiye-Afrika İşbirliği Zirvesi'nin düzenlenmesiyle ilişkilerde bir yeniden yapılanma dönemi süregelmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2018).

Türkiye Dışişleri Bakanlığı'na göre Türkiye-Afrika ilişkilerini 4 dönemde incelemek mümkündür. Bu süreçler: İlk dönem (cumhuriyete kadar olan), 1923-1998 arası dönem (cumhuriyetin kuruluşundan Afrika'ya Açılım Eylem Planına kadar olan, 1998-2012 yılları arası Afrika-Türkiye ilişkilerinin yoğun yaşandığı dönemdir.

Çalışma kapsamında 3. Dönemin içerisinde yer alan ve Türkiye Dışişleri Bakanlığı'nın 4. Dönem olarak ele aldığı süreç, Türkiye'nin "Afrika Ülkeleriyle Ekonomik İlişkilerin Geliştirilmesi Stratejisi"'nin temelinde oluşturulan 2010 yılında kabul edilen "Afrika Strateji Belgesi"nin uygulanmaya başlamasıyla başlamıştır. Böylece Türkiye'nin Afrika açılımı tamamlanmış ve ilişkilerin her alanda derinleşmeye ve çeşitlenmeye başladığı, "Türkiye-Afrika Ortaklığı" şeklinde tanımlanabilecek dördüncü döneme geçilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2018).

Türkiye Dışişleri Bakanlığı'na göre, Türkiye'nin Afrika Ortaklık Politikasının temel amaçları şunlardır:

-Afrika kıtasında barış ve istikrarın tesisine katkıda bulunmak;

-Afrika ülkelerinin siyasi, ekonomik ve sosyal kalkınmalarına yardımcı olmak;

-Bu amaçla, insani yardım, yeniden yapılanma, güvenlik, kamu diplomasisi ve arabuluculuk alanlarında karşılıksız yardımda bulunmak;

-Afrika'nın kaynaklarının Afrikalılara yarar sağlayacak şekilde geliştirilmesine katkı sunmak; -

İkili ilişkilerimizi eşit ortaklık ve karşılıklı fayda temelinde geliştirmek olarak sıralanmaktadır.

Bu strateji temelinde son on yılda, Afrika'da en fazla varlık gösteren yükselen güçler sıralaması yapıldığında Türkiye'nin Brezilya, Hindistan ve Çin ile birlikte ilk dört içinde yer aldığı gözlemlenmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2018).

Bu kapsamda Kıta ile ilişkiler; Türkiye-Afrika Zirveleri, diplomatik temsilciliklerin karşılıklı olarak artması, üst düzey ziyaretler ve siyasi temasların artması şeklinde gelişmeler göstermiştir. Kısacası işbirliğinden stratejik ortaklığa dönüşen ilişkiler dönemine geçilmiştir.

Bu bağlamda 18-21 Ağustos 2008 tarihlerinde 49 Afrika ülkesi ile, Afrika Birliği dâhil 11 uluslararası ve bölgesel örgüt temsilcisinin katılımıyla, İstanbul'da I. Türkiye-Afrika İşbirliği Zirvesi düzenlenmiştir. Zirvede kabul edilen "Türkiye-Afrika İşbirliği İstanbul Deklarasyonu: Ortak Bir Gelecek İçin İşbirliği ve Dayanışma" ve "Türkiye-Afrika Ortaklığı İçin İşbirliği Çerçevesi" başlıklı belgeler Türkiye-Afrika ilişkilerini sürdürülebilir bir yapıya kavuşturmuştur. Belirtilen belgelerde yer alan izleme mekanizması gereğince, 15 Aralık 2010 tarihinde İstanbul'da Kıdemli Memurlar Toplantısı yapılmış ve bir yol haritası niteliğinde olan 2010-2014 yıllarını kapsayan "Türkiye-Afrika İşbirliği Ortak Uygulama Planı" kabul edilmiştir. Ayrıca 53 ülkeden 35 Bakanın katılımıyla 16 Aralık 2011 tarihinde İstanbul'da Bakan Düzeyinde Gözden Geçirme Konferansı düzenlenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2018).

Diğer yandan, II. Türkiye-Afrika Ortaklık Zirvesi, Ekvator Ginesi'nin başkenti Malabo'da 19-21 Kasım 2014 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. "Sürdürülebilir bir kalkınmanın ve bütünleşmenin güçlendirilmesi için yeni bir ortaklık modeli" teması altında toplanan Zirvede bir bildiri ile 2015-2019 dönemine ilişkin Ortak Uygulama Planı kabul edilmiştir. Bu belgeler, aynı zamanda, gelecek Zirvenin 2019 yılında Türkiye'de yapılmasını karara bağlamıştır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2018).

Yoğun ilişkiler kapsamında Mayıs 2009'da 7'si Sahraaltı Afrika'dan olmak üzere Kıtada toplam 12 Türkiye Büyükelçiliği bulunmaktayken, günümüzde bu sayı 39'a yükselmiştir. 2009 yılında Tanzanya ve Fildişi Sahili'nde, 2010 yılında Kamerun, Gana, Mali, Uganda, Angola ve Madagaskar'da, 2011 yılında Zambiya, Mozambik, Moritanya, Zimbabve, Güney Sudan, Somali ve Gambiya'da, 2012 yılında Nijer, Namibya, Burkina Faso ve Gabon'da, 2013 yılında Çad, Gine, Eritre ve Cibuti'de Türkiye Büyükelçilikleri açılmıştır. 2014 yılında ise Kongo Cumhuriyeti, Ruanda, Botsvana ve Benin'de Türkiye Büyükelçilikleri faaliyetlerine başlamışlardır. Yakın zamanda ise Sierra Leone ve Ekvator Ginesi'nde Büyükelçiliklerimizin açılması öngörülmektedir. Afrika ülkeleri de, Ankara'da açtıkları Büyükelçiliklerle, bu süreçte ilişkilerin karşılıklı olduğunu göstermişlerdir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2018).

Kıtaya yönelik üst düzey ziyaretlerde önemli bir hareketlilik yaşanmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye Cumhurbaşkanı'nın 21-24 Ocak 2015'te Etiyopya, Somali ve Cibuti'yi; 28 Şubat-3 Mart 2016'da Fildişi, Gana, Nijerya, Gine'yi; 1-3 Haziran 2016 tarihlerinde Uganda, Kenya ve Somali'yi; 22-25 Ocak 2017 tarihlerinde ise Tanzanya, Mozambik ve Madagaskar'ı ziyaret etmişlerdir. Bu ziyaretler her geçen gün artarken Afrika

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

ülkelerinden ülkemize gerçekleştirilen Cumhurbaşkanı, Başbakan, Dışişleri Bakanı ve diğer Bakan düzeyindeki ziyaretlerin sayısı da aynı oranda artış göstermektedir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2018).

Sonuç

Türkiye 2002 sonrasında çok yönlü politikalar uygulayarak oldukça olumlu bir çizgide dış siyaset uygulamaktadır. Türkiye'nin dış politika sürecinin tarihsel analizi yapıldığında cumhuriyetin kuruluşu öncesindeki Osmanlı devletinin geniş coğrafyalarla olan etkileşiminin cumhuriyetin ilk yıllarına konjonktür gereği yansıyamadığı görülmektedir. O dönemdeki Batılı perspektifin zaman içerisinde dönüşerek çok yönlü politikalara evrildiği de önemli bir gelişmedir. Önce komşular ve Ortadoğu ile ilişkiler iyileştirilmiş daha sonra da Afrika ülkeleriyle ikili ve birlik halinde ilişkiler ivme kazanmıştır. Hatta son dönemde Latin Amerika ve Uzak Doğu ile kısacası uluslararası yapıdaki tüm ülkeler ve toplumlarla etkileşime geçilmiştir.

Türkiye'nin gerek küresel gerek bölgesel nitelikteki duruşu, uluslararası sistemdeki birçok ülke ve toplum tarafından olumlu karşılanmış ve kabul görmüştür.

Türkiye'nin dış politikasının çok yönlülüğünün yanı sıra komşularla sıfır sorun konusunda yaşanan mülteci krizinde büyük sıkıntıların baş gösterdiği de bilinen bir gerçektir. Bu durumda Türkiye, gerek Afrika ve Ortadoğu gerekse de mültecilerin ulaşma noktası olan Avrupa ile ilişkilerini devlet temelli çok yönlü, kazan kazan eksenli dış politikalarla şekillendirmelidir.

Kaynakça

BİLHAN, Murat (2012), "Türkiye'nin Ortadoğu Politikası Nedir? Ne Olmalıdır?", TASAM, 13.11.2012,s.1,http://www.tasam.org/Files/Icerik/File/turkiyenin_ortadogu_politikasi_nedir_ne_olmalidir_266c9ce9-fc79-4039-89f8-88cd7654fafe.pdf, Erişim Tarihi: 22.04.2018.

BOZTAŞ, Asena (2011), "Türkiye'nin Afrika İle İlişkilerinde Proaktif Politikalarının Teorik Analizi: Konstrüktivist Teori, Eleştirel Teori Ve Uluslararası Toplum Teorisi", Sayı 31, Aralık 2011, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 139-158.

HABER7COM (2008), "Babacan Jean Ping görüşmesi", 17 Temmuz 2008.

HAZAR, Numan (2003), Küreselleşme Sürecinde Afrika ve Türkiye-Afrika İlişkileri, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

HAZAR, Numan (2008), "Türkiye'nin Afrika'ya Açılımı", Stratejik Analiz, sayı: 99, Temmuz 2008.

İNAT, Kemal (2017), "Türkiye'nin Orta Doğu Politikası IV: Sınırlar ve Engeller", Türkiye Gazetesi, 01.07.2017, https://www.turkiyegazetesi.com.tr/yazarlar/prof-dr-kemal-inat/597416.aspx, Erişim Tarihi: 12.04.2018.

KAVAS, Ahmet (2006), Osmanlı-Afrika İlişkileri, TASAM Yayınları, İstanbul.

ÖZKAN, Mehmet ve Birol Akgün (2010), "Turkey'sopeningtoAfrica", Journal of Modern African Studies, cilt 48, no 4.

T.C. AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI, "Türkiye'nin Yeni Avrupa Birliği Stratejisi", 2015, s. 2, https://www.ab.gov.tr/files/pub/turkiyenin_yeni_ab_stratejisi.pdf, Erişim Tarihi: 224.05.2018.

T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, "Türkiye-AB İlişkilerinin Tarihçesi", 06.06.2017, https://www.ab.gov.tr/turkiye-ab-iliskilerinin-tarihcesi_111.html, Erişim Tarihi: 22.05.2018.

TEPEBAŞ, Ufuk (2010), "Türkiye'nin Afrika Açılımı ve Türkiye-Afrika İş Birliği Zirvesi", http://www.tasamafrika.org/index.php/tr/arsiv/makaleler/251-tuerkiyenin-afrika-aclm-ve-tuerkiyeafrika--birlii-zirvesi.html, Erişim Tarihi: 24.02.2018.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI (2018), "Türkiye-Afrika İlişkileri", http://www.mfa.gov.tr/turkiye-afrika-iliskileri.tr.mfa, Erişim Tarihi: 22.08.2018.

UNITED NATIONS (1958), United Nations General Assembly OfficialRecords, AgendaItem 63 Annexes Thirteenth Session, New York 1958, Document A/3853 v3 Document A/4075, UN OfficialRecords, General Assembly 756th Meeting 24 September 1958, New York.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

A Model Proposal For Computer Aided Education

Kuddis Büyükakıllı
kbuyukakilli@mersin.edu.tr

Abstract
The rapid development of technology is an important factor driving education in our age. Information and communication technologies, which have become a necessity, have caused various concepts such as computer-assisted education (CAE) and computer-based instruction (CBI) to meet the increasing education needs of the information age individuals in the need for continuous learning.
Computer -aided processing of courses within the technical sciences is relatively easy. It is estimated that the studies to determine how the courses of social sciences, which are considered to be more difficult to design, are more computerized. As a result of the computer assisted courses, the students' computer skills increase and their professional knowledge is learned more easily and easily. In addition, information transfer is faster with the computer and visual and audio materials can be used. Courses can be processed interactively, and students' researching and creative abilities can be developed. The aim of this study is to provide a model for the computer aided processing of Quality Management System course by computer assisted teaching method. In this way, it was thought that the courses in the social field would make a contribution to be carried out more efficiently and successfully and that it would be a guide for many other similar courses.
Keywords: *Computer, education, quality, management*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

A Study On The Hecs (Higher Education Contribution Scheme), Death And Taxes In Australia: Reviewing The Proposal To Include Hecs-Help Debt As Part Of An Estate On Death

Ergun Gide
e.gide@cqu.edu.au

Steven Holliday
steven.holliday@cqumail.com

Abstract
The financing of Higher Education is a significant concern for many national budgets, the funding mix between the contributions by students and government is a difficult area of policy. Requiring students to contribute to their Higher Education can be problematic as typically students have not yet begun earning income to meet their student fees and talented students may not come from families which can afford upfront student fees.
In 1989 Australia introduced an income contingent loan system which was known as the Higher Education Contribution Scheme (HECS) under which the government funded the student portion of the student's university fees and in return required students to pay back these amounts progressively as they earned an income above the average wage.
In recent times there has been concern around the increasing debt levels created by the scheme and the write offs of uncollected fees. Under the current scheme when the HECS debtor dies, the outstanding debt is written off. This is a significant cost to the Australian Government. There have been recent proposals to recover the outstanding debt amount from a person's estate when they die. This proposal has not yet been adopted.
This review looks at the treatment of student debt and the arguments associated and the recovery from a student's estate and compares this concept to other nations with similar schemes such as the UK and New Zealand in particular. The United States and Canada also have income contingent student funding, however the focus and scope is different to the Australian, New Zealand and UK models.
Some considerations arising from this review are alternative strategies such as higher repayment rates, recovery from households rather than individuals, savings plans and age restrictions to lessen the potential write offs upon death. This comprehensive literature review study provides four recommendations for further study and consideration.

Keywords: *Key Words: Higher Education, HECS, HELP, Taxes, Death, Australia*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Afrika'daki Çatışmalara Balkanlar Modeli: Etnik Veya Dini? Devlet veya Gruplar?

Balkans Model For Conflicts In Africa: Ethnic Or Religious? State Or Groups?

*Asena BOZTAŞ
**Dilşad TÜRKMENOĞLU KÖSE

Özet
Soğuk Savaşın sona ermesiyle birlikte uluslararası sistemin dengeleri değişmiş ve gelişmiş ülkeler dışındaki ülkelerde çatışmalar ortaya çıkmıştır. Bu çatışmalar, etnik, dini, ekonomik ve siyasi olarak, devletlerarası ya da gruplar arasında gerçekleşmiştir.
Çatışmaların tüm dünyada en yoğun yaşandığı iki bölgeler olan Balkanlar ve Afrika çalışmanın temel konusunu oluşturacaktır. Her iki bölgede de dini ve etnik çatışmaların ve devletlerarası ve gruplar arası çatışmaların beraber yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu çatışmalar aynı zamanda karmaşık neden-sonuç ilişkilerine de dayanmaktadır. 1990'lı yıllarda yaşanan Balkanlardaki vahşetin çözümü halen mümkün olmasa da çatışmaların göreceli sona erdirilmiş olması benzer sorunları yaşayan Afrikalılar için bir umut oluşturabilir. Bu bağlamda uluslararası süper güçlerin ve kuruluşların varlığı da çalışma kapsamında değerlendirilecektir.
Anahtar Kelimeler: *Balkanlar, Afrika, çatışma, etnik-dini, devlet-gruplar*

Abstract

With the end of the Cold War, the balance of the international system has changed and conflicts have emerged in countries other than developed countries. These conflicts have taken place between states or groups, ethnic, religious, economic and political.
The Balkans and Africa, which are the two regions where the conflicts are the most intense in the world, will be the main subject of the study. It was observed that religious and ethnic conflicts and inter-state and inter-group conflicts were experienced in both regions. These conflicts are also based on complex cause-and-effect relationships. Although the solution of the atrocities in the Balkans in the 1990s is still not possible, the relative end of the conflict can create hope for the Africans who have similar problems. In this context, the presence of international superpowers and organizations will be evaluated within the scope of the study.
Keywords: Balkans, Africa, conflict, ethnic-religious, state-

groups

Afrika'daki Çatışmalar

Afrika Kıtasındaki çatışmalar tarih boyunca var olmuştur. Kıta devletleri önce sömürgecilik sürecinde, bağımsızlık sonrasında da iç ve bölgesel çatışmalarla mücadele etmiştir ve etmektedir. Afrika Kıtasındaki çatışmaların genel yapısı incelendiğinde etnik ve dini olduğu ifade edilse de temelde küresel güçlerin ekonomik otoritesinin çevresinde şekillendiğini söylemek mümkündür. Etnik ve dini motifler ise daha çok bu amaç için kullanılan parametreler olmaya devam etmektedir.
Afrika kıtasındaki çatışmalar analiz edildiğinde çok farklı unsurların etkin olduğu ifade edilebilir. Bu çatışmaları genel olarak değerlendirdiğimizde (Boztaş, Asena, "Birinci Dünyanın Üçüncü Dünya Ekonomileri Üzerindeki Küresel Savaşı", Journal of Current Researches on Business and Economics, Yıl 2017, Cilt 7, Sayı 1, ss. 177 – 188, 180-183);
-Sömürge geçmişleri nedeniyle ekonomileri yeni sömürgecilik düzeninde de dışa (eski sömürgeci güce ve Batılı ülkelere) bağımlı olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla ekonomileri büyük oranda IMF, DB gibi kurumlara olan borçları, birinci dünyanın ülke ekonomisi üzerindeki hegemonyası gibi etkenlerle ülke dışı faktörlere göre şekillenebilmektedir.
-Yolsuzluk, rüşvet, liyakatsizlik, hemşehricilik yüksek oranlarda seyretmektedir. Bunun en temel nedeni Afrika ülkelerinin ekonomilerinin ülke içinden yönetilmek yerine dışarıdan yönetilmesi nedeniyle ülke içerisinde rutin bir istikrarsızlık söz konusudur. Bu istikrarsızlık sadece ekonomide değil, buna bağlı olarak sosyal hayatta da kendini göstermektedir. Diğer yandan devlet kademelerinde kendinden olan (hemşehri, akraba, aynı kabileden olan) genel tercih nedenidir. Örneğin, Ruanda'da Tutsi yönetiminde bir hükümet başkanı Hutu yerine Tutsi memur tercihi yapmaktadır. Bu da hem kamu sektöründe hem de özel sektörde liyakatsiz işe alımlara neden olmaktadır. Rüşvet çarkına dayalı ekonomilere sahip olan çoğu üçüncü dünya ülkesinde rüşvet havuzu devletin en üst kademelerinden en alttaki memura doğru standart fiyatlandırmaya sahiptir. Şeffaflığın olmayışı da bu durumu tetikleyen önemli bir faktördür.

* Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sapanca MYO, Dış Ticaret Bölümü, aboztas@sakarya.edu.tr
** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, dturkmenoglu@sakarya.edu.tr

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

-Muhalif gruplar iç çatışmalarda etkin kullanılmaktadırlar. Afrika ülkelerinde uzun yıllar iktidarda kalan ve genellikle askeri darbeler sonucu başa geçen yöneticiler mevcuttur. Bu yöneticiler, iktidarı yitirmek korkusuyla muhalefeti ortadan kaldırmak, sindirmek isterler. Dolayısıyla iktidar aleyhine oluşan ortamlarda kendi yandaşlarını destekleyerek, hükümet güçlerini de kullanarak muhalif grupları sindirmeye çalışılırlar. Diğer yandan iktidardaki yöneticiler, eski sömürgelerinin hedeflerine hizmet edemez konuma geldiklerinde ya da ülke çıkarlarını gözetmeye başladıklarında bu kez de muhalif gruplar, büyük güçlerin provokasyonları doğrultusunda kullanılarak Üçüncü dünya ülkelerinde iç karışıklıklar ortaya çıkar ve bu çatışmalarda muhalif gruplar Birinci dünya ülkeleri tarafından desteklenirler.

-Toplumda "Ötekileştirme" yöneticiler tarafından el altından desteklenir. Afrika ülkelerinde toplumun kozmopolit yapısı, farklılıkların birliği olarak görülmezler. Mikro milliyetçilik tabanında ayrışma söz konusu olmakta, kendinden olanı gözetme ön planda tutulmaktadır. Bu durum, yönetime zaten anti demokratik yollardan gelen yöneticiler tarafından da kendi çıkarları doğrultusunda kullanılmaktadır. İktidarı tehlikeye düşen yöneticiler, kendi yandaşlarını kendisini desteklemeleri yönünde provoke ederken, diğerlerinin kendilerinden olmadığı vurgusunu sürekli dile getirmektedirler. Böylece halk arasında yönetim tarafından desteklenmiş olan bir "ötekileştirme" söz konusu olabilmektedir.

-Bazı kesimlerce terör örgütleri, bağımsızlık savaşçıları olarak görülürler: Afrika ülkelerinde, ülkenin belli bir bölümünde bağımsızlık talebinde bulunan ve bu talep uğruna savaştıklarını iddia eden terör örgütleri olabilmektedir. Bu bağımsızlık talebi, mevcut bir ülkenin bağımsız olma çabası ile karıştırılmamalıdır. Afrika'nın birçok ülkesinde var olan Boko Haram bunun en somut örneği niteliğindedir.

-Yöneticilerin, genellikle yönetim becerileri yoktur. Afrika ülkelerinde yöneticiler genellikle, eski sömürgeci gücün çıkarlarına hizmet edebilen ve darbeler neticesinde başa geçen kimseler oldukları için liyakat sahibi değillerdir. Yöneticilik vasıfları yerine diktatörlük vasıflarına hakimdirler. Ayrıca Afrika ülkelerinin yöneticilerinin büyük çoğunluğu Batı'da eğitim almış Batı hayranı kimselerdir.

-Sürekli askeri darbeler yaşanır. Afrika ülkelerinin çoğunda diğer üçüncü dünya ülkelerinde olduğu gibi rutin olarak her on yılda bir askeri darbelerin yaşandığı bilinmektedir. Süreklilik arz eden askeri darbeler, Afrika ülkelerinin demokratik gelişimlerini olumsuz etkilediği gibi ekonomi alanında da gelişmelerine büyük bir engeldir.

- Afrika ülkeleri, halkların büyük kesiminin refah seviyesinin çok düşük olduğu, belli bir azınlığın lüks içinde yaşadığı toplumlardır. Afrika ülkelerinde halkın büyük kesimi, gayri safi milli hasıladan yeterince pay alamamakta, ülke zenginliği daha çok azınlık statüsünde yer alan elitler arasında paylaşılmaktadır. Bu durum ekonomik eşitsizliklere, dolayısıyla da halkın azınlıktaki elitlere düşman olmasına neden olmaktadır. Fakir bir yaşam süren halkın çoğunluğu, zamanla kendisini temsil eden azınlık zengin elitlerin kendilerini yönetmemesi gerektiğini, çünkü kendilerini anlamadıklarını savunurlar. Böylece ülke içindeki kaos ve iç karışıklıklara zemin hazırlanmış olur.

-Genelde azınlık gruplar yönetim kademesindeyken çoğunluk kesim yönetilendir. Yoksul olan Afrika halkları, yaşamakta oldukları ekonomik eşitsizlikler nedeniyle azınlık olan elitlerine ve yöneticilerine güvenmemekte, onların ülke için değil, bireysel çıkarları için çalıştıklarını düşünmektedirler. İlginç olan ise, genellikle azınlık olan etnik veya dini grupların Afrika ülkelerinde yönetici olmalarıdır. Ruanda'daki azınlık olan Tutsiler, geçmişte Irak'ta sünni azınlık yönetimi gibi….

-Dış ticaret dengesi eksi yöndedir (İhracat ithalattan çok daha azdır). Nijerya ise ihracatı petrole dayalı olması nedeniyle dış ticaret dengesi artı olan tek Afrika ülkesidir. Fakat Afrika ülkelerinin genelinde ülke dış ticareti daha çok yabancı şirketler kanalıyla yürütüldüğü için dış ticaret daima açık verir. Bu da ülke ekonomisini olumsuz etkiler. Ülke sadece hammadde satar, işlenen hammadde kendilerine çok daha pahalıya geri satılır. Dolayısıyla teknoloji yoksunluğu ülke dış ticaret açığına doğrudan etki eder. Ayrıca, Afrika ülkelerinin ihtiyaçları için yaptığı ihracat, ithalatının çok daha üstünde olması nedeniyle dış ticaret dengesi daima eksi yönde olmaktadır.

-Kıta'daki zengin yeraltı kaynakları yabancı şirketler kanalıyla çıkarılır ve işlenir. Afrika ülkelerindeki teknoloji yoksunluğunun bir diğer olumsuz yansıması, kendi yeraltı kaynaklarını işleyememesidir. Bu nedenle genellikle eski sömürgesi başta olmak üzere gelişmiş Batı ülkeleri, Afrika ülkelerinin yer altını işleyen firmalara sahiptirler. Bu firmalar hammaddeyi çıkarır, işler ve satarlar. Dolayısıyla elde edilen gelirin önemli bir kısmı Afrika ülkelerine değil, eski sömürge ve Batılı ülkelere yönelir.

-Afrika'da yerli yatırım yerine yabancı yatırım desteklenir. Afrika ülkelerinde yabancı sermaye çekmeye odaklanan bir ekonomi tercih edilir. Bu nedenle ekonomi politikaları genellikle yerli yatırımcıları göz ardı eder. Bu durumda yerli yatırım teşvik edilmediği için yerli üretim de beklenen düzeyde gerçekleşmez.

- Afrika ülkelerinin belirli bölgelerinde iç savaş ve çatışmalar yoğun yaşanır. Afrika ülkelerinde genel olarak farklı etnik kimlikler veya dini kimlikler yaşam sürerler. Bu durum ekonomik ve siyasi anlamda gerginliklerin yaşandığı ülkede bir zenginlikten çok çatışma ve sürtüşme nedeni sayılabilmektedir. Herhangi bir nedenle ortaya çıkan çatışmalar, ülkenin belli bölgelerinde çok yoğun yaşanabilmektedir.

- Kıta'da bulunan bir ülkedeki çatışmalar kısa sürede bölgeselleşir (komşulara sıçrar). Kozmopolit yapıya sahip Afrika ülkelerinde iç çatışmalar sık sık iç savaşlara dönüşebilmektedir. Bir ülkede yaşanan çatışma ve iç savaşlar, aynı etnisiteye sahip hatta akraba olan komşu ülkelerdeki halkları da tetiklemekte ve müdahil olmalarına neden

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

olmaktadır. Bu sebeple bir Afrika ülkesindeki mücadelenin taraflarının destekçileri, diğer ülkelerden müdahil olabilmekte ve böylece mücadelelerin kısa sürede bölgeselleşmesine neden olabilmektedir.
-Genel olarak istikrarsızlık nedeniyle borsalarına güvenilmez. Ülke ekonomisinde istikrarsızlığın hüküm sürdüğü Afrika ülkelerinde borsa endeksleri de güvenilir değildir. Yerel yatırımcıların desteklenmediği ve dışarıdan müdahaleye açık olan ülke borsası daha çok küçük yatırımcının cebindeki az miktarda parayı kaybetmesine neden olmaktadır.
-Bağımsızlıklarını genellikle milli mücadele ile kazanmasalar da sömürgecilik sürecinde büyük bedeller ödemişlerdir. Genel olarak Afrika ülkeleri, sömürgecilik sürecinde büyük bedeller ödeseler de bağımsızlıklarını kurtuluş mücadeleleri sonucu elde etmemişlerdir. Bunun yerine bağımsızlıkları kendilerine uluslararası konjonktür gereği Pan-Afrikanizm hareketlerinden dolayı ekonomik sömürüden mahrum olmak istemeyen sömürgeci güç tarafından verilmiştir. Bu durum tüm Afrika ülkeleri için geçerli değildir, genel olarak ifade edilmektedir.
-Afrika ülkelerinde toplum içerisinde modern olma çabası vardır (Gelişmişliğin göstergesi olduğuna inanış): Afrika ülkelerinde modern olma çabası gelişmişliğin bir göstergesi kabul edilmektedir. Bu modernite bilim ve teknoloji transferi yerine moda, film, tv yayınları, tüketim alışkanlıkları vs… olarak algılanmaktadır.
-Afrika ülkelerinde eğitim nicel olarak fazla görünmesine rağmen nitel olarak çok düşüktür.
-Genelde tarım ekonomisinin hakim olduğu Afrika'da teknolojik gelişmelerin olmaması nedeniyle sanayi gelişmemiştir. Bu nedenle daha çok halk kırsal kesimde tarım ve hayvancılık ile uğraşırlar (Kasarda ve Crenshaw, 1991: 473). Ya da son dönemde turizm sektörünün globalleşmesiyle bu ülkelerde hizmet sektörü, gizemli ve merak edilen kabilelerin hüküm sürdüğü Kıta'da kısıtlı olarak varlığını sürdürmektedir.
-Afrika'da devlet kurumlarına halkın güveni yüksek değildir. Korku kültürünün hakim olduğu Afrika ülkelerinde halk sürekli tedirgin ve gergindir. Liyakatsizlik, rüşvet ekonomisi ve kayırmacılığın varlığını bilen halk, adalet, eşitlik gibi kavramların olmaması nedeniyle devlet kurumlarına güvenmezler. Devletin kendilerini koruyamadığına inanırlar.
-Afrika'da STK'lar ve medya bağımsız değildir ve yeterince STK yoktur. Yeterince sivil toplum kuruluşunun olmadığı Afrika ülkelerinde var olan STK'lar ve medya kuruluşlarının yönetim kademesine hizmet ettiği ve bağımsız olmadıkları inancı hakimdir.
-Afrika ülkeleri genel olarak güvenliksizdirler. Üçüncü dünya devletlerinin daha çok jandarma devlet olması nedeniyle halk, tedirgindir ve güvenliksizlik içerisinde olduğuna inanırlar. Devletin kendisini korumayacağını veya koruyamayacağını düşünürler.
-Afrika ülkeleri yatırımlarını daha çok altyapı ve sağlık sektörüne yaparlar. Afrika ülkelerinde yerel yatırımlar genel olarak olması gerektiği gibi üretim faktörlerine dönüştürülmezler. Bunun yerine yatırımlar, üretim faktörlerine dönüşmeyecek olan ve halkın genel sorunu olan sağlık sektörü ve alt yapıya yöneltilirler.
Afrika ülkelerinin dünyanın birçok üçüncü dünya ülkesine benzer çatışmalar yaşadığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda çalışmanın ikinci kısmında demokrasinin beşiği kabul edilen Avrupa'nın ortasında yer alan Balkanlarda yaşanmış olan çatışmalar kıyaslandığında, günümüzdeki Balkan ülkelerinin ulus inşa süreçlerini tamamlıyor oluşları, ulus inşa süreçlerini post kolonyalist düzende tamamlamaya çalışan Afrika ülkelerine rol model olabilir mi? sorusunu tartışabiliriz.

Afrika Ülkelerine Balkanlar Modeli

Üçüncü dünya ülkelerinden oluşan Afrika Kıtası'na yine üçüncü dünya ülkelerinden oluşan ve Soğuk Savaş sonrası bağımsızlıklarını kazanan Balkan ülkelerinin uygun rol model olup olamayacağı çalışmanın temelini oluşturmaktadır.
Üçüncü dünya güvenliği kuramı temel alınarak oluşturulan çalışmada Balkanlarda bağımsızlık öncesi ve sonrası yaşanan etnik ve dini çatışmaların nasıl sonlandırıldığı ve Afrika'daki halen devam etmekte olan çatışmalara çözüm olabilirliği tartışılacaktır.
Balkanlar'daki tarihsel süreçteki çatışmalar analiz edildiğinde bağımsızlıkları öncesinde Afrika ülkelerinden çok farklı olmadıkları gözlemlenmektedir. Bu süreçte Yugoslavya'nın dağılma sürecine girmesi, Soğuk Savaş sonrası dönemde Balkanların, çatışma alanı hâline gelmesine neden olmuştur. Afrika ülkelerinin genelinde olduğu gibi Yugoslavya'nın çok parçalı etnik ve dinî yapısı, dağılma sürecini başlatan önemli etkenlerden biridir. Çözülmeyi hızlandıran bir başka faktör ise 1990 yılında yapılan seçimlerdir. 1990 yılı içinde Hırvatistan, Slovenya, Makedonya, Sırbistan ve Karadağ'da yapılan seçimlerin ardından Yugoslavya, siyasal sisteminin yeniden yapılanmasına odaklanmıştır. Bu gelişmeler sürerken çoğunluğunu Arnavutların oluşturduğu Kosova'da da çatışmalar başlamıştır (Stratejik Ortak, 2016).
25 Haziran 1991'de Slovenya ve Hırvatistan bağımsızlıklarını ilan ederken, Makedonya 8 Eylül 1991'de, Bosna-Hersek ise 1 Mart 1992'de bağımsızlık kararı almıştır. 21 Mayıs 1996'da ise Sırbistan-Karadağ Federasyonu'na bağlı Karadağ'da yapılan referandum sonucunda, ülke bağımsız bir devlet olarak uluslararası sisteme katılmıştır. Dolayısıyla Yugoslavya'ya bağlı cumhuriyetlerin peşi sıra bağımsızlık kararı almaları, ülkeyi bir iç savaşın eşiğine getirmiştir. Bosna-Hersek'teki Sırplar mevcut duruma tepki göstermiş ve Sırplarla hükûmet güçleri arasında çatışmalar başlamıştır. Yugoslavya Federal Ordusu'nun desteğini arkasına alan Sırpların, Boşnaklara karşı

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

başlattığı saldırılar kısa zamanda etnik ve dinî bir temizlik hareketine dönüşmüştür. Bu süreçte Bosna-Hersekli Hırvatlar da bağımsız bir devlet kurduklarını ilan etmişlerdir (Stratejik Ortak, 2016).
Balkanlar'daki süreç bu noktada Afrika ülkeleriyle çok benzeşse de temelde coğrafi konumları ve sömürgeci geçmiş yerine Fedaral düzenden geliyor olmaları nedeniyle farklılaşmaktadırlar. Dolayısıyla Balkanlar'daki mücadeleler Afrika ülkelerindeki gibi kanlı katliamlara neden olsa da, bu katliamlar Balkanlarda bağımsızlık mücadelesi sırasında gerçekleşmiştir. Afrika ülkelerinde ise bağımsızlık sonrası süreçlerde veya sömürgecilik düzeninde gerçekleşmiştir. Balkanlardaki düzen devletlerin bir arada yaşadıkları kendilerinden oluşan bir düzenken, Afrika ülkelerinin düzeni kendilerinin olmayan başka bir devletin gelerek Kıta ülkelerini sömürmeyi hedeflediği bambaşka bir düzendi. Bu nedenle günümüzde Afrika ülkeleri post kolonyal düzende yaşamaya devam ederken Balkan ülkeleri ulus inşa süreçlerini bağımsız bir şekilde tamamlamaya çabalamaktadırlar. Bu süreçte elbette ki dış müdahaleler olmaktadır fakat bu müdahale, Afrika ülkelerindeki kadar büyük olmamaktadır.
Ayrıca uluslararası örgütlerin desteği kıyaslandığında Balkanlara verilen desteğin onda birinin Afrika ülkelerindeki çatışma ve insan hakları ihlallerinde görülmediği açıktır. Bosna-Hersek'te başlayan iç savaş üzerine BM, Afrika ülkelerindeki iç savaşlar veya mücadelelerde olduğu gibi, barışı korumak ve insani yardımları organize etmek üzere pek çok ülkenin katılımıyla, BM Mülteciler Yüksek Komiserliği ve BM Koruma Gücü'nü oluşturmuştur. BM'nin oluşturduğu bu askerî güce NATO da kararlı bir şekilde destek vermiştir. Afrika ülkelerine verildiği gibi göstermelik olmayan bu destekle NATO (Gedik ve Köküsarı, 2014: 42), 1994 yılı başından itibaren BM'nin ilan ettiği uçuş yasağını uygulamaya başlamış, böylece Sırpların hava üstünlüğü sona ermiştir. NATO'ya bağlı hava kuvvetleri bu çerçevede, 30 Ağustos 1995 tarihinde Bosna-Hersek'teki Sırp hedeflerine bir dizi saldırı düzenlemiş, bu saldırılara daha fazla dayanamayan Sırplar, 14 Aralık 1995'te görüşme masasına oturmak (Karic, 2007: 78) ve Dayton Antlaşması'nı imzalamak zorunda kalmıştır (Stratejik Ortak, 2016; Dalar, 2008: 94-98).
Balkan coğrafyasında yaşanan önemli çatışmalardan biri de Kosova 'da yaşanmış olandır. 1989 yılında yapılan anayasal düzenlemeler ile özerkliğini kaybeden Kosova'da, Arnavutlar üzerindeki siyasi ve kültürel baskılar artmıştır. Bunun üzerine Yugoslavya'nın bir parçası olmayı kabullenmeyen Kosovalı Arnavutlar, 1989'dan itibaren direnişe başlamıştır (Türbedar, 2008: 43). Kosovalı Arnavutların direniş örgütü UÇK'nin (Kosova Kurtuluş Ordusu) faaliyetlerine karşın Sırpların başlattıkları etnik temizlik harekâtı (Kubo, 2010: 1135-1152) ve bu olayların etkisiyle NATO'nun Sırbistan'a düzenlediği askerî operasyon (Ağır, 2014: 467), iki toplumun bir arada yaşamasını imkânsızlaştırmıştır. 1999 yılında imzalanan barış antlaşmasıyla kâğıt üzerinde Sırbistan, Karadağ'a bağlanan Kosova'ya BM Barış Gücü gözetiminde genişletilmiş bir özerklik tanımıştır. Barışın sağlanmasından sonra BM Kosova temsilciliği, geçici yönetimin kurulması, parlamento seçimlerinin yapılması ve mültecilerin dönüşlerinin sağlanması için çalışmalarına başlamıştır. Kosova'nın statüsü 2007 yılında Viyana'da başlayan görüşmelerde tekrar ele alınmıştır. Sırp tarafının itirazlarına rağmen görüşmeler sonunda alınan karar uyarınca Kosova, 17 Şubat 2008'de bağımsızlığını ilan etmiştir. Kosova, bu kararla Avrupa'nın 50. ülkesi olmuş, denetim ise Birleşmiş Milletlerden Avrupa Birliğine geçmiştir (Stratejik Ortak, 2016).
Her iki bölgede de dini ve etnik çatışmaların ve devletlerarası ve gruplar arası çatışmaların beraber yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu çatışmalar toplumsal yapı temelli olarak aynı zamanda karmaşık neden-sonuç ilişkilerine de dayanmaktadır. 1990'lı yıllarda yaşanan Balkanlardaki vahşetin çözümü halen mümkün olmasa da çatışmaların göreceli sona erdirilmiş olması benzer sorunları yaşayan Afrikalılar için bir umut oluşturabilir niteliktedir.
Afrika ile karşılaştırıldığında Balkan ülkelerinin en büyük avantajı Avrupa'da yer almaları olmuştur. Dolayısıyla bir yanda insan hakları ve ekonomik refahın üst düzeyde olduğu bir bölgenin parçası olmak, diğer yanda Afrika gibi kabilecilik düzeninden ve ekonomik özgürlüklerine, insan haklarına duyarlı olmayan eski sömürgeci zihniyetin yeni yeni köreltilmeye çalışıldığı bir coğrafyada olmak oldukça farklı yapıların varlığına işaret etmektedir.
İlk bakışta üçüncü dünya ülkesi olmaları ve her iki bölge ülkelerinin de bağımsızlıklarının geç verilmesi gibi nedenlerle benzer niteliklere ve tarihsel geçmişe sahip oldukları düşünülse de Balkan ülkelerinin bulunduğu coğrafi konum, günümüz Afrika ülkelerine rol model olamayacağını göstermektedir.

Sonuç

Dünyanın en eski Kıtası ve insanlığın doğduğu yer kabul edilen Afrika'daki ülkelerin çatışmalarına ve ulus inşa yapılanmalarına destek niteliğinde çözümler, demokrasi ve insan haklarının beşiği kabul edilen Avrupa'daki Balkan ülkelerinde yaşanmış olan çatışmalara bulunan çözümler ve ulus inşa yapılanmaları rol model olabilir mi? Sorusunun cevabı oldukça karmaşık gibi görünse de aslında çok nettir.
Bu bağlamda ilk olarak Afrika ülkelerinin sömürgeci geçmişleri ise Balkan ülkelerinin Federasyon yapıları, toplumların tarihsel yaşanmışlıklarını ayıran önemli bir etkendir. İkinci olarak toplumların yaşadıkları coğrafyalar ve kültürel geçmişleri farklı olduğu için her ne kadar iç savaş, etnik temizlikler yaşamış olsalar da sorunlara aynı çözümlerle yaklaşmanın doğru neticeler ortaya koyamayacağını göstermektedir. Üçüncü ve son olarak, bağımsızlıkları aşamasında her iki Kıta ülkeleri de üçündü dünyanın bir parçası olsa da günümüzde Balkanlar artık birinci dünya kabul edilebilmekte, Afrika ülkeleri ise halen üçüncü dünyadaki yerini korumaktadırlar. Dolayısıyla farklı gelişmişlik düzeyleri, farklı Kıtalardaki ülkelerin sorunları ne kadar benzer olsa da çözümlerinin benzer olamayacağını gösterir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kaynakça

AĞIR, Bülent Sarper (2014), "Güvenlik ve Göç Kavşağında Kosova Sorunu", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Cilt 69, No. 3, 2014, ss.455 – 479.

BOZTAŞ, Asena (2017), "Birinci Dünyanın Üçüncü Dünya Ekonomileri Üzerindeki Küresel Savaşı", Journal of Current Researches on Business and Economics, Yıl 2017, Cilt 7, Sayı 1, ss. 177 – 188.

DALAR, Mehmet (2008), "Dayton Barış Antlaşması ve Bosna-Hersek'in Geleceği", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2008, Cilt:1, Yıl:9, Sayı:16

GEDİK, Ömer ve İsmail KÖKÜSARI (2014), "14 Aralık 1995 Dayton Anlaşması İle Oluşturulan Hükümet Biçiminin Bosna Pratiğindeki Sorunları Ve Çözüm Önerileri", EÜHFD, C. XVIII, S. 1–2

KARIC, Mirsad (2007), "Political System Of Bosnia And Herzegovina, 1995-2005: PowerSharing In Theory And Practice", Ph.D. Thesis, International Islamic University, Malaysia, 2007

KUBO, Keiichi (2010), "Why Kosovar Albanians Took Up Arms against the Serbian Regime: The Genesis and Expansion of the UÇK in Kosovo," Europe-Asia Studies, 62 (7): 1135-1152.

STRATEJİK ORTAK (2016), "Yakın Tarihte Avrupa ve Balkanlar'daki Sorunlar", 19 Şubat 2016, https://www.stratejikortak.com/2016/02/avrupa-ve-balkanlardaki-sorunlar.html, Erişim Tarihi: 22.09.2018

TÜRBEDAR, Erhan (2008), "Kosova'nın Bağımsızlığının Sırbistan, Bosna-Hersek ve Makedonya'ya Etkileri", Avrasya Dosyası, Cilt 14, Sayı 1

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Afrikalı Göçmenlerin Avrupa Yolculuğunda Türkiye'nin Rolü

The Role Of Turkey On African Refugees European Journey

*Asena BOZTAŞ
**Dilşad TÜRKMENOĞLU KÖSE

Özet
Göç, insanlık tarihi boyunca siyasi, coğrafi, ekonomik, güvenlik, sosyal birçok etken nedeniyle gerçekleşmiş ve zaman zaman tarihin akışına dahi yön vermiştir. Günümüzde ise daha çok siyasi, ekonomik, güvenlik ve özellikle de eğitim bağlamında bağlamında gerçekleşen göçler, savaştan veya çatışmalardan kaçan toplumların yanı sıra ekonomik düzeyi düşük kesimlerinde farklı umut arayışı olarak karşımıza çıkmaktadır.
İçerisine eğitim, farklı toplumsallaşma örüntülerini de alarak uluslararası bir kavrama dönüşen göç, çerçevesinde çalışmada spesifik göç bölgesi olarak Afrika tercih edilmiştir. Bunun en temel nedeni, günümüzde Kıta toplumunun başta eğitim ve ekonomi olmak üzere bir çok alanda yetersizliğinin bir çatışma nedeni olarak karşılarına çıkması olarak görülmektedir. Kıta genelinden yola çıkılarak Afrikalı mültecilerin eğitimi, ekonomik refahı ve güvenli ortamı aradıkları Avrupa'ya göç yolculuklarında Türkiye'yi tercih nedenleri ve Türkiye'deki Afrikalı mülteci sayılarına ilgili kurumlardan (Devlet İstatistik Kurumu, İşişleri Bakanlığı Göç İdaresi Müdürlüğü vb.) edinilecek istatistiki veriler doğrultusunda çalışmada yer verilecektir. Böylece güvenli yaşam ve ekonomik refah arayışındaki Afrikalı mültecilerin Avrupa yolculuklarında Türkiye'nin rolü, göç politikalarıyla birlikte incelenebilecektir.
Anahtar Kelimeler: *Afrikalı mülteciler, göç, Türkiye, Avrupa, güvenlik*

Abstract

Migration has taken place due to political, geographical, economic, security and social factors throughout the history of mankind, and it has even guided the flow of history from time to time. Nowadays, immigration in the context of political, economic, security and especially in the context of education emerges as a search for different hope in the societies that flee from war or conflict, as well as in economically low sections.
Within the framework of migration, which has been transformed into an international concept by taking education, different socialization patterns, Africa has been preferred as a specific migration region in the study. The main reason for this is the fact that the continent's deficiency in many areas, especially education and economy, is now seen as the cause of conflict. Continental Starting from the general African education of refugees, economic prosperity and secure environment in the European migration journeys they call Turkey preferred causes and institutions related to the number of African refugees in Turkey (State Statistics Agency, ISIS Ministry of Immigration Administration Directorate, etc.). Statistics will be available on the data in line will be included in the study. Thus, Turkey's role in the safe life and economic prosperity in the African refugees seeking European cruises can be examined with immigration policy.
Keywords: African refugees, migration, Turkey, Europe, security

Tarihsel Süreçte Göçün Nedenleri

Göç, insanlık tarihi boyunca siyasi, coğrafi, ekonomik, güvenlik, sosyal birçok etken nedeniyle gerçekleşmiş ve zaman zaman tarihin akışına dahi yön vermiştir. Günümüzde ise daha çok siyasi, ekonomik, güvenlik ve özellikle de eğitim bağlamında gerçekleşen göçler, savaştan veya çatışmalardan kaçan toplumların yanı sıra ekonomik düzeyi düşük kesimlerinde farklı umut arayışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Deniz, 2014: 177).

Afrikalı Mültecilerin Avrupa'ya Göç Nedenleri Ve Avrupa Birliği Göçmen Politikaları

İçerisine eğitim, farklı toplumsallaşma örüntülerini de alarak uluslararası bir kavrama dönüşen göç, farklı süreçlerde farklı şekillerde farklı toplumları etkileyebilmektedir (Ekici ve Tuncel, 2015: 11-12; Aksoy, 2012: 292-293). Çalışmada spesifik göç bölgesi olarak Afrika tercih edilmiştir. Bunun en temel nedeni, günümüzde Kıta toplumunun başta eğitim ve ekonomi olmak üzere birçok alanda yetersizliğinin bir çatışma nedeni olarak karşılarına çıkması olarak görülmektedir.
Kıta genelinden yola çıkılarak Afrikalı mültecilerin eğitimi, ekonomik refahı ve güvenli ortamı aradıkları Avrupa'dır. Bunun birinci nedeni; sömürgecilik döneminde kendilerinin kültürünü kültürleme hareketleri ve

* Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sapanca MYO, Dış Ticaret Bölümü, aboztas@sakarya.edu.tr
** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, dturkmenoglu@sakarya.edu.tr

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

misyonerlik hareketleriyle empoze etmiş olmalarıdır. İkinci nedeni ise, ekonomik ve toplumsal refahın yüksek olduğu toplumlar oluşlarıdır.

Afrikalı göçmenlerin refah arayışına gidebilmek için öngördükleri göç yolculuklarında Türkiye'yi tercih nedenleri ise; 1. Avrupa'ya çıkış kapısı oluşu, 2. Özellikle İslami kimliği ve mazlum toplumların yanında oluşu ile bilinen bir ülke oluşu, 3. Göçmenlere yönelik ılımlı ve pozitif politikalar uygulaması şeklinde sıralanabilir.

Bu bağlamda Afrikalı mültecilerin göç nedenleri incelenirken aynı zamanda Avrupa Birliği (AB)'nin Afrikalılara yönelik göçmen politikaları da irdelenmelidir. AB'de göç, iltica ve sığınma konusunda tüm üye ülkelerin uygulaması gerektiği genel bir politika bulunmamaktadır. Üye ülkeler bu konuda özgür bir şekilde ulusal göç, iltica ve sığınma politikasını belirtebilmektedir. Buna rağmen, üye ülkelerin uyması ve uygulaması gereken bazı kurallar vardır. Bu bağlamda, Avrupa Birliği 1999 yılından bu yana ulusal sığınma prosedürlerinin bazı yönlerini tamamlamak amacıyla ve üye ülkelerin izlediği politikaların birbiriyle uyum içinde olması amacıyla "Ortak Avrupa İltica Sistemi" (Common European Asylum System (CEAS)) adında ortak bir yasal çerçeve üzerinde çalışmaktadır (Çakran ve Eren, 2017: 13).

Günümüzde AB, Afrika için Acil AB Güven Fonu kapsamında, toplam değeri 467 milyon Avro olan bir dizi proje ve programı uygulamaktadır. Diğer yandan AB, kırılgan konumdaki göçmen ve mültecilere yardım yönündeki taahhütlerini yerine getirmeye ve düzensiz göçün temelinde yatan sebepleri ele almaktadır. Sahel/Çad Gölü ve Afrika Boynuzuna yönelik yeni destek tedbirleri istikrarı ve büyümeyi ve başta gençler olmak üzere hassas konumdakiler için iş imkânlarını desteklemektedir (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2018).

Bu proje ve programlar, Afrika Birliği-Avrupa Birliği-Birleşmiş Milletler Ortak Görev Gücü aracılığıyla yerine getirilenler gibi, devam etmekte olan ikili ve çok taraflı çabaları tamamlayıcı niteliktedir. Bugünkü ek fon desteğiyle birlikte, özellikle bir öncelik olarak, Nijerli mültecilerin yeniden yerleştirilmeleri sürecinin hızlandırılması olmak üzere, hayat kurtaran yardımlar daha da ileriye taşınabilecektir (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2018).

AB'nin Afrikalı mültecilere yönelik çalışmalarındaki temel nedenleri ise şöyle sıralamak mümkündür (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2018):

1-Hareket halindeki insanlar için koruma ve yardım: AB ile UNHCR tarafından yapılan ortak çalışmalar sayesinde bugüne değin Acil Durum Geçiş Mekanizması (Emergency Transit Mechanism) yoluyla 1,287 mülteci, Libya'dan Nijer'e tahliye edilebilmiş olup bunların 108'i Avrupa'ya yeniden yerleştirilmiştir. Buna koşut olarak, Uluslararası Göç Örgütü (IOM) ile birlikte, güzergâhlar üzerinde sıkışıp kalan 22,000 göçmenin gönüllü geri dönüş yardımı ve yeniden entegrasyon desteği alması sağlanmıştır. AB bugün de, yeni bir 70 milyon Avroluk desteği harekete geçirmektedir. Bunun 10 milyon Avroluk kısmı, UNHCR'ın Acil Durum Geçiş Mekanizması kapsamındaki yeniden yerleşimleri hızlandırmak; 60 milyon Avroluk kısmı ise gönüllü geri dönüş ve yeniden entegrasyon desteklerinin IOM tarafından kesintisiz bir şekilde verilebilmesini sağlamak üzere kullanılacaktır. Kenya'da, özel sektörün gelişmesine öncülük edecek yenilikçi bir yaklaşım, mültecilerin ekonomik olarak daha iyi entegre olabilmesini ve Kapsamlı Mülteci Müdahale Çerçevesinin (Comprehensive Refugee Response Framework) uygulanmasını destekleyecektir. Bölgesel destek olarak ek bir 20 milyon Avro kaynak da sürdürülebilir ve hak temelli geri dönüş ve yeniden entegrasyon politikası geliştirmelerinde (developing and implementing sustainable and rights-based return and reintegration policies) Afrika Boynuzundaki ülkelere yardımcı olacaktır.

2-İstikrarı arttır, yerel nüfusun dayanıklılığını arttır ve göç yönetimini daha iyi bir duruma getir: İstikrarın arttırılması ve yerel nüfusların dayanıklılığının desteklenmesi, AB'nin entegre yaklaşımının temel ayaklarından biridir. Mali'nin orta kesimlerinde, Mali güvenlik güçleri ile yerel nüfus arasındaki güven ortamını geliştirmek üzere hızla kötüleşmekte olan güvenlik ortamını ele alabilmek adına 10 milyon Avroluk çalışma yapılacaktır. Bunun gibi bir dizi yeni çalışma ile Güney Sudan'da çatışmaların önlenmesi, gıda güvenliğinin geliştirilmesi veya Sudan'da yetersiz beslenme bilincinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Sudan'da destekler ayrıca erişilmesi zor bölgelere insani yardım ve kalkınma aktörlerinin erişimini de sağlayacaktır. Cape Verde ve Guinea Bissau'da ise yeni tedbirler nüfusun gelişmiş hareketlilikten, belge güvenliğinden ve daha iyi bir hak erişiminden yararlanabilmesi amacıyla güvenilir bir nüfus kayıt ve belge verme sisteminin kurulmasına yardımcı olacaktır.

3-Gençler için ekonomik fırsatlar: Gençlere sürdürülebilir iş imkânlarının sunulması, düzensiz göçün kökeninde yatan nedenlerin ortadan kaldırılması için kilit bir önem taşımaktadır. Yeni eylemler daha iyi iş imkânları yaratılabilmesi adına örneğin Etiyopya, Nijerya ve Gambia'da gençler için beceri kazandırma çabaları ve mesleki eğitimleri destekleyecektir. Sudan'daki yeni bir destek projesi, gençlerin çalışma becerilerini güçlendirecek; iş kurmaları ve bu işi geliştirmeleri için eğitim yoluyla onlara destek verecektir. Bu proje, mülteciler ve ülke içinde yerinden olmuş kişiler gibi dezavantajlı gruplara yönelik olacak ve Sudan'daki tüm AB destekleri gibi, güvenilir uygulama ortakları tarafından gerçekleştirilecektir.

Afrika için Güven Fonu programlarının etkinliğinin sürekli olarak izlenebilmesi için bu amaca özel izleme ve öğrenme sitemine ayrılan fon miktarı iki katına çıkartılarak 2 milyon Avrodan 4 milyon Avroya ulaşmıştır (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2018).

AB'nin Afrika'ya "balık tutmayı öğreten Türkiye" yi örnek alarak benzer uygulamalar için politikalar geliştirmesi daha çok Afrikalı göçmenlerin kendi ülkelerine dönüşlerini sağlamaya yöneliktir. Dolayısıyla Avrupa'nın Afrika

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

toplumlarını önemsemekten öte yine kendi çıkarlarını göz önünde bulundurarak göç ve göçmen politikalar ürettiğini ifade etmek mümkündür.

Afrikalı Göçmenler İçin Avrupa'ya Köprü: Türkiye'nin Göçmen Politikaları

Türkiye'nin Asya, Avrupa ve Afrika kıtaları arasında bir "köprü" olarak bulunması önemli bir faktördür (Latif, 2002: 15). Türkiye coğrafi konumundan dolayı çok sayıda göçmen tarafından hedef ülke yerine geçiş (transit) ülke olarak kullanılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyetine sığınan kişilerin çoğu Avrupa dışından özellikle Ortadoğu ve Afrika'dan gelmektedir (ör., Yunanistan, Bulgaristan, Romanya ve eski-Yugoslavya gibi Balkan ülkeleri; İran, Irak, Afganistan, Somali ve Sudan gibi Ortadoğu ve Afrika ülkelerinden).

Avrupa dışından gelen üçüncü ülke vatandaşları 6458 Sayılı YUKK gereğince 'şartlı mülteci', 'ikincil koruma' ya da 'geçici koruma' olarak tanımlamaktadır ve sınırlı koruma altındadır. Türkiye Orta Doğu'dan kaçan kişileri mülteci olarak tanımıyor olsa da bu kişiler BMMYK aracığıyla mülteci statüsü için başvuruda bulunma hakkına sahiptir ve başka bir ülkeye yerleştirilmeyi talep edebilmektedir (Latif, 2002: 22).

Türkiye Cumhuriyeti hukuk mevzuatında mülteciler ve sığınmacılar ile ilgili önemli düzenlemeleri kronolojik sıralamaya koyduğumuzda, 2510 sayılı İskân Kanunu (1934); Mülteci Politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması 21 1764 sayılı Türk Pasaport Kanunu (1950); 6169 sayılı İltica Yönetmeliği (1994); 5543 sayılı İskân Kanunu (2006); 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013); ve Geri Kabul Anlaşması (2013) olduğunu görürüz (Çakran ve Eren, 2017: 20-21).

Türkiye'deki hukuksal mevzuatların yanı sıra Afrikalı göçmenlerle birlikte tüm göçmenlere yaklaşımının da potansiyelin artışında önemli bir etken oluşturduğunu ifade etmek gerekmektedir.

Türkiye'nin Afrikalılar tarafından tercih edilmelerinin tek nedeni Avrupa'ya çıkış kapısı olması ve mülteci politikaları ve uygulamalarının esnek oluşu değildir. Aynı zamanda Türkiye'nin İslami kimliği ve ekonomik olarak refah seviyesinin kendi ülkelerine kıyasla daha yüksek oluşu da önem taşımaktadır. Çalışmak için Türkiye'ye gelen Afrikalıların çoğunluğunu, 20-45 yaş arası erkek nüfus oluşturmaktadır.

Ayrıca çalışma hayatı gerekse eğitim söz konusu olduğunda, Afrika'dan Türkiye'ye gelen kadınların sayısı geçmişe nispeten artış göstermektedir. Bunun nedeni ise ülkemize gelen göçmenlerin başlangıçta oldukça zor ekonomik ve sosyal şartlarla karşılaşmasına rağmen zamanla ülkeye ayak uydurabilmeleridir. Türkiye'deki Afrikalıların zaman içindeki artışı, yeni göç edecek Afrikalılara da motivasyon olmaktadır (Aydın, 2017).

Türkiye'ye çalışmak için göç eden Afrikalılar, dizi ve sinema sektöründe veya sporcu olarak istihdam edildikleri gibi serbest meslek, seyyar satıcılık, kargo işleri çalışanı, tercüman, rehber, öğretim elemanı ve zanaatkâr olarak hizmet vermektedirler. Bu bağlamda Türk halkının Afrikalı göçmenlere yaklaşımı olumlu yöndedir. Bunun başlıca nedeni ise, Afrikalıların suç oranının oldukça düşük olması, çekingen, ahlaki değerleri yüksek ve bu insanların, yaygın kanının aksine iş hayatında çalışkan insanlar olduğu gerçeğidir. Dolayısıyla Türkiye'ye göç eden Afrikalılar pek çok farklı alanda ekonomik ve toplumsal çeşitliliğe katkıda bulunmaktadır (Aydın, 2017).

Sonuç

İnsanlık ve ülkeler tarihi boyunca göç var olmuş ve var olmaya devam edecek önemli bir olgudur. Türkiye, jeostratejik konumu nedeniyle günümüzde ve tarihsel süreçte göç yollarının üzerinde yer almaktadır. Özellikle günümüzde refah içerisinde yaşam süren Avrupa'ya kaçışın kapısı olarak görülen Türkiye'nin göçmenlere yaklaşımı ve hümanist politikaları mevcut durumunu perçinlemektedir.

Türkiye'nin göçmen politikaları ile Avrupa Birliği göçmen politikaları kıyaslandığında benzer nitelikler arz etse de uygulama aşamasında Türkiye, medeniyet geçmişinin etkisiyle çok daha hümanist olabilmektedir.

Çalışmada özellikle son dönemde ilişkilerini çok yönlü olarak Afrika'ya da yönelten Türkiye'nin Afrikalı mülteci sayılarındaki artışa dikkat çekilmesi ve bundaki temel nedenler incelenmiştir. Bu bağlamda Afrikalı mültecilerin Türkiye'yi Avrupa'ya çıkış kapısı olarak görmesinin altında yatan etkenlerin optimist oluşu ile Afrikalı mülteci sayılarının artışının doğru orantılı olarak arttığı ifade edilebilmektedir. Ayrıca, Afrikalı mültecilerin Türkiye'yi sadece Avrupa'ya transit geçit olarak görmediğini, Türkiye'nin de Afrikalı göçmenler tarafından göç edilecek bir ülke olduğu nedenleriyle ortaya konulmuştur.

Kaynakça

AKSOY, Zeynep (2012), "Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 5 Sayı: 20, Kış 2012, Issn: 1307-9581, ss. 292-303.

AVRUPA BİRLİĞİ TÜRKİYE DELEGASYONU (2018), "Göçmen ve mültecileri korumak ve desteklemek: Afrika için AB Güven Fonu kapsamında 467 milyon Avro değerindeki yeni eylemler", 31.05.2018, https://www.avrupa.info.tr/tr/eeas-news/gocmen-ve-multecileri-korumak-ve-desteklemek-afrika-icin-ab-guven-fonu-kapsaminda-467, Erişim Tarihi: 14.07.2018.

AYDIN, Hasan (2017), "Afrika'dan Günümüz Türkiye'sine Göç Hareketleri", AFAM, 28.10.2017, https://www.afam.org.tr/afrikadan-gunumuz-turkiyesine-goc-hareketleri/, Erişim Tarihi: 09.09.2018.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

ÇAKRAN, Şebnem ve Veysel Eren (2017), "Mülteci Politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 2017, Sayı 39, ss. 1-30.
DENİZ, Taşkın (2014), "Uluslar Arası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye", TSA / YIL: 18 S: 1, Nisan 2014, ss. 175-204.
EKİCİ, Süleyman ve Gökhan TUNCEL (2015), "Göç ve İnsan", Birey ve Toplum Dergisi, Bahar 2015, Cilt 5, Sayı 9, ss. 9-22.
LATİF, D. (2002), "Refugee of the Turkish Republic", The Turkish Yearbook of International Relations, Vol. XXXIII, 1-29.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Application Of Total Quality Management In Educational Administration: Example Of The Nicosia District

*LESİNGER, FİGEN YAMAN., **ŞAHOĞLU, GAMZE PELER., ***YINAL, AZMİYE
*Near East University, Faculty of Sports Science, 99138, Mersin, Turkey.
**Near East University, English Prep School, 99138, Mersin, Turkey.
***European University of Lefke, Department of Communication, 99728, Mersin, Turkey.

Abstract
In the modern participatory management approach of Quality Management, as in all public institutions, there has been a process of getting used and implementing in our National Education System. The change in training programs and the implementation of student-centered education programs are also a positive development in the implementation of Quality Management. Total Quality Management applications are not possible with a study where leading managers who adopt the Quality Management philosophy, where continuous development is aimed, small but continuous steps are taken and full participation is achieved. The aim of this study is to examine the levels of adoption and application of Total Quality Management studies of the teachers of the schools and institutions affiliated to the Ministry of National Education and the representatives of the Total Quality Management Institution. In the study, surveys were carried out to reveal the perspectives of the training administrators and the teachers of the organized school / institution representatives regarding the Total Quality Management practices. The sample of the study is composed of the Education Managers and Total Quality Management School / Institution Representative teachers in Nicosia in the TRNC. The management questionnaire consisted of 17 questions and the teacher questionnaire consisted of 15 questions. The questionnaires were evaluated in SPSS 13.00 Statistical Program. The findings of the study are supported by tables consisting of percentages and frequencies. As a result of the evaluations made, the findings about the applicability of Total Quality Management in educational institutions have been reached. In the light of these findings, a number of recommendations were made and the research was concluded.
Key words: *Education Management, Wholesale Quality Management, Turkish Education System*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarına Göre Okullardaki Beden Eğitimi Dersine İlişkin Sorunlar

Physical Educatıon Teacher Candidates' Opinions About Problems Of Physical Education At Schools

Dr. Kerim Karabacak
Istanbul Üniversity-Cerrahpasa, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Istanbul, Turkey
kerimk@istanbul.edu.tr

Dr. Mustafa Öztunc
Sakarya University, Communication Faculty, Sakarya, Turkey
oztunc@sakarya.edu.tr

Özet
Beden Eğitimi öğretmen adaylarının beden eğitimi dersinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerini almak üzere gerçekleştirilen bu araştırma nitel bir araştırmadır. Durum belirleme amacı ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Örneklem tipik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Örneklem beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde öğrenim gören 20 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin sorunların "önem", "öğretmen", "öğretim programları", "spor alanları", "spor malzemeleri/materyalleri", "öğrenci", "yönetim", ana temalarından oluştuğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelime: *Beden eğitimi ve spor, beden eğitimi dersi, beden eğitimi dersinin sorunları*

Abstract

This study was carried out to determine of opinions of physical education teacher condidates about problems of physical education at schools. This research is held a kind of qualitative research that is a situation determination. The research'samply has been determined according to typical sampling method which is a kind of aimed sampling methods. 20 physical education teacher candidates who studied 1rd grade of Physical education ans sport faculty were in the samply. A unstructured interview form was used to collect data.by researcher. The collected datas was analyzed through content analysis method. Occording to result of analyze, there were determined 7 main problems. Determined 7 main problems were consist of "importance", "teacher" "curriculum", "sports areaa", "sports materials", "student", and "manegement".
Keywords: *Physical education and sport, Physical education lessons, Physical Education problems.*

Giriş

Beden eğitimi, bireylerin bedensel ve fiziki gelişimini sağlamak, günlük yaşama ve iş hayatının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve yurttaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacıyla yapılan düzenli çalışmaların tümü olarak ifade edilir (Erhan ve Tamer 2009). Beden eğitimi ve spor insan idaresini güçlendiren, insanın kendine güven duymasında ve kişiliğinin oluşmasında, grup çalışması ve dayanışmasında ve sosyalleşmesinde önemli bir rol oynar (Aybek, 2007). Tüm bunlara bağlı olarak beden eğitimi dersi ise bireye sağlıklı yaşama alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan (Özşeker ve Orhun, 2005), psiko-sosyal ve toplumsal gelişim açısından önemli bir derstir (Uluışık, 2015). Beden eğitimi ve spor faaliyetleri okullarda ders içi ve ders dışında eğitimin tamamlayıcısı olarak verilmektedir. Birey bu faaliyetler içerisinde bir bütün olarak ele alınmalıdır. Ancak Beden eğitimi ve spor faaliyetlerine ilişkin hedeflere ulaşmada, uygulamaların haftalık sayısı ve süresi, kullanılan tesis, alan ve nitelikli öğretmen/eğitmenin var olması önemli bir oynar (Özdemir,2000).

Literatür incelendiğinde okullardaki beden eğitimi dersi veya spor faaliyetlerine yönelik çok sayıda araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir (Yaldız ve Özbek, 2018; Kul ve Hergüner, 2018; Arabacı, 2017; Göksel ve Caz, 2016; Hekim, 2016; Uluışık, 20015; Eraslan ve Hacıcaferoğlu, 2015; Erhan ve Tamer, 2009; Çelik, 2008; Aybek, 2007; Özşeker ve Orhun 2005; Özdemir, 2000). Burada sırlanamayacak sayıdaki araştırmaların beden eğitimi dersi ve sportif etkinlikler üzerine çok farklı konularda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda beden eğitimi derslerine ilişkin sorunlara değinilmiş olmasına rağmen sadece beden eğitimi dersine ilişkin sorunları inceleyen araştırmanın sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi içerisindeki örgün eğitim kurumlarında beden eğitimi dersine ait yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini almak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem cümlesi oluşturulmuştur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Problem Cümlesi
Beden Eğitimini öğretmen adaylarına göre Türkiye'de beden eğitimi dersine ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir?

Araştırmanın Önemi
Beden eğitimi dersleri okullarda öğrencilerin en çok sevdiği dersler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin bu denli sevmesine karşı beden eğitimi derslerine gerekli özenin gösterilmediği söylene bilir. Özellikle sınav sisteminin Türk Eğitim sistemi içerinde yer almasından dolayı Beden Eğitimi, Resim ve müzik gibi beceri dersleri ötekileştirilebilmektedir. Oysa beden eğitimi dersi sadece bedensel becerileri değil bireylerin öz güvenlerini, sosyal ilişkilerini geliştiren bir derstir. Bu nedenle beden eğitimi dersine ilişkin sorunların neler olduğunun ortaya konulması ve bu sorunların ortadan kaldırılması için önerilerin oluşturulması açısından bu araştırma önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar
Bu araştırma 2015 güz döneminde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümünde öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır.

Yöntem
Araştırmanın Modeli
Araştırma durum araştırması modeline göre gerçekleştirilmiştir. N itel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum araştırması, oluşmakta olanı veya hali hazırda var olanı derinlemesine inceleme imkânı sağlayan araştırmalardır (Glense, 2011; Christenson, Johnson ve Turner, 2015).

Evren ve Örneklem
Örneklem Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden eğitimi ve Spor Eğitimi bölümünde öğrenim gören 20 (10 kız, 10 erkek) b eden eğitimi öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem tipik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Tipik örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan bir örnekleme yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin toplanması
Veriler yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yapılandırılmamış görüşmede beden eğitimi öğretmen adaylarına "Türkiye'de beden eğitimi dersine ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir? Kendi yaşadıklarınızı dikkate alarak genel bir değerlendirmede bulunabilir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler derslerin başladığı ikinci hafta planlanmış ve derslerin devam ettiği 3. hafta ile 13. hafta arasında gönüllü öğrenciler ile ders çıkışlarında ve öğrencilerin ders aralarında gerçekleştirilmiştir. yedi haftada görüşmeler bitirilmiştir.

Verilerin Analizi
Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyanların anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlarda bulunulur (Şimşek ve Yıldırım, 2011) . Yapılan içerik analizine göre beden eğitimi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin sorunların "önem", "öğretmen", "öğretim programları", "spor alanları", "spor malzemeleri/materyalleri", "öğrenci" ve "yönetim" ana temalarından oluştuğu belirlenmiştir. Bu ana temalar içerinde alt temalar oluşturulmuş ve alt temalara verilen cevapların tekrarlanma sıklığına yer verilerek yorumlarda bulunulmuştur.

BULGULAR
Analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Önem Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Önem	**20**	**100**
Okullarda sportif etkinliklerin gereksiz görülmesi	6	30
Ailelerin beden eğitimi dersini önemsiz görmesi	5	25
Beden eğitimi öğretmenlerine önem verilmemesi	4	20
Beden eğitimi dersinin önemsiz görülmesi	3	15
Beden eğitimi dersinin gereksiz görülmesi	2	10
Görüş belirtmeyen	0	0
Toplam	20	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere 20 beden eğitimi öğretmen adayının tamamı "önem" temasında sorunların bulunduğunu ortaya koymuştur. Beden eğitimi öğretmen adaylarından %30'na göre "okullarda sportif

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

etkinliklerin gereksiz görülmesi", %25'ine göre ailelerin beden eğitimi dersini önemsiz görmesi", %20'sine göre "beden eğitimi öğretmenlerine önem verilmemesi", %15'ine göre benden eğitim dersinin önemsiz görülmesi, %10'una göre ise beden eğitimi dersinin gereksiz görülmesi" önem teması içerinde yer alan alt temalardır.

Tablo 2. Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Öğretmen	**20**	**100**
Beden eğitimi öğretmenlerinin dersinde öğrencileri serbest bırakması	6	30
Sınıf öğretmenlerinin genellikle Beden Eğitimi dersini yapmaması	5	25
Sınıf öğretmenlerinin konularını yetiştiremediklerinde beden eğitimi dersini kullanması	5	25
Beden eğitimi dersini bazı öğretmenlerin boş ders gibi görmesi	2	10
Dersi diğer öğretmenler tarafından istenen Beden eğitimi öğretmenlerinin sessiz kalması	2	100
Görüş belirtmeyen	0	0
Toplam	20	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmen adaylarının tamamı (%100) öğretmenlerden kaynaklı sorunların bulunduğu görüşüne sahiptir. Öğretmen adaylarının %30'una göre "beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileri derslerinde serbest bırakmasını", %25'i "sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini yapmamasını", %25'i "sınıf öğretmenlerinin konularını yetiştiremediklerinde beden eğitimi dersini kullanmasını", %10'u ise beden eğitimi dersini bazı öğretmenlerin boş ders gibi görmesini" öğretmen kaynaklı sorunlar olarak kabul etmektedirler.

Tablo 3. Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Öğretim programı	**18**	**90**
Ders saatinin az olması	10	50
Beden eğitimi programının çeşitlendirilmemiş olması/her öğrencinin istediği sporu yapamaması	4	20
Derste verilen eğitimin yetersiz olması	4	20
Görüş belirtmeyen	2	10
Toplam	20	100

Tablo 3'de beden eğitimi öğretmen adaylarının "öğretim programı" temasına ilişkin sorunlara yönelik görüşlerine yer verilmiştir. % 90'ına göre bu alanda sorunlar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının %50'sine göre ders saatinin az olması, %20'si "beden eğitimi programının çeşitlendirilmemiş olması/her öğrencinin istediği sporu yapamamasını", %20'si "derste verilen eğitimin yetersiz olmasını" sorun olarak görmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının %10'u her hangi bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 4. Spor Alanları Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	**F**	**%**
Spor alanları	**13**	**65**
Okullarda spor alanlarının olmaması/yetersiz olması	6	30
Okullarda spor salonunun bulunmaması	4	20
Okullarda spor türlerine göre alan olmaması	3	15
Görüş belirtmeyen	7	35
Toplam	20	100

Spor alanları temasına ilişkin beden eğitimi öğretmen adaylarının %65'inin görüşleri Tablo 4'de verilmiştir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının %30'u "okulda spor alanlarının olmaması veya yetersiz olmasını", %20'si "okullarda spor alanlarının bulunmamasını", %15'i "okullarda spor türlerine göre alan olmamasını" sorun olarak görmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının %35'i her hangi sorun olduğunu belirtmemiştir.

Tablo 5. Spor Malzemeleri/Materyalleri Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	**F**	**%**
Spor malzemeleri/Materyalleri	**10**	**50**
Okullarda spor malzemelerinin eksik olması/yeterli olmaması	10	50
Görüş belirtmeyen	10	50

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Toplam	20	100

Tablo 5'de beden eğitimi öğretmen adaylarının "spor malzemeleri/materyalleri" temasına ait sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin görüş belirten öğretmen adaylarının tamamı (%50) okullarda spor malzemelerinin eksik veya yeterli olmamasını temel sorun olarak görmektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının %50'si bu konuda görüş belirtmemiştir.

Tablo 6. Öğrenci Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	**F**	**%**
Öğrenci	**8**	**40**
Beden eğitimi derslerini bazı öğrencilerin boş ders gibi algılaması	4	20
Öğrencilerin dersi ciddiye almaması	3	15
Öğrencilerin beden eğitimi dersinin işeyişini etkilemesi	1	5
Görüş belirtmeyen	12	60
Toplam	20	100

Tablo 5'de beden eğitimi öğretmen adaylarının %40'ının "öğrenci" temasına ait sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının %20'sine göre "beden eğitimi derslerini bazı öğrencilerin boş ders gibi algılamaları", %15'ine göre "öğrencilerin dersi ciddiye almaması" ve %52'ine göre "öğrencilerin beden eğitimi dersinin işlenişini etkilemesi" bu temaya ait önemli sorunlar arasında yer almaktadır.

Tablo 7. Yönetim Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema ve Alt Temalar	**F**	**%**
Yönetim	**5**	**25**
Okul yönetiminin müsabakalara katılmayı gereksiz yapılan masraf olarak görmesi	3	15
Okul yönetiminin turnavaları/müsabakaları gereksiz görmesi	1	5
Okul yönetiminin müsabakalara gitmek için araç temin edememesi	1	5
Görüş belirtmeyen	15	75
Toplam	20	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere beden eğitimi öğretmen adaylarının %25'ine göre beden eğitimi derslerine ilişkin "yönetim" temalı sorunların olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarından %15'ine göre "okul yönetimlerinin müsabakalara katılmayı gereksiz yapılan masraf olarak görmesi", %5'ine göre okul yönetiminin turnuvaları/müsabakaları gereksiz görmesi" ve %5'ine göre okul yönetiminin müsabakalara gitmek için araç temin edememesi bu temaya ilişkin sorunları oluşturmaktadır. Beden eğitimi öğretmen adaylarından %75'i bu tema kapsamına girecek her hangi bir görüş belirtmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Beden eğitimi öğretmen adayının tamamına göre bu derse önem verilmemesi temel sorunlardan birisidir. Okullarda sportif etkinliklerin gereksiz görülmesi, ailelerin beden eğitimi dersini önemsiz görmesi, beden eğitimi öğretmenlerine önem verilmemesi, benden eğitimi dersinin önemsiz görülmesi, beden eğitimi dersinin gereksiz görülmesi önem boyutunda yer alan sorunlardandır. Karakuş (2005) ailelerin beden eğitimi dersine yönelik ilgilerinin yok denecek kadar az olduğunu belirlemiştir. Ailelerin beden eğitimi dersine yönelik ilgilerinin olmaması doğal olarak ailelerinin bu derse önem vermemesini de destekler niteliktedir. Eraslan ve Hacıcaferoğlu'da (2015), araştırmasında anne ve babaların beden eğitimi dersini önemsemesinin ve spor etkinliklerinin gereksiz görmesinin önemli sorunlar oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Kul ve Hergüner'e göre (2018) ise diğer branş öğretmenleri de beden eğitimi derslerine yeteri kadar önem vermemektedir. Oysaki Beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin gelişimlerini birçok açıdan desteklemektedir. Bunun içindir ki birçok ülkede önem verilen derslerin başında beden eğitimi ve spor dersleri gelmektedir (Hekim, 2016).

Beden eğitimi öğretmen adaylarının tamamına (%100) göre öğretmenlerden kaynaklı sorunların söz konusudur. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileri derslerinde serbest bırakması, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini yapmaması, sınıf öğretmenlerinin konularını yetiştiremediklerinde beden eğitimi dersini kullanması, beden eğitimi dersini bazı öğretmenlerin boş ders gibi görmesi bu boyutta yaşanan sorunlardandır. Bazı öğretmenlerin beden eğitimi dersini boş ders olarak görmesinin temel nedeni Kul ve Hergüner'in (2018) ifade ettiği gibi diğer branş öğretmenlerinin bu dersi önemli bir ders olarak görmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının %90'ına göre öğretim programlarına ilişkin sorunlar bulunmaktadır. Ders saatinin az olması, beden eğitimi programının çeşitlendirilmemiş olması/her öğrencinin istediği sporu yapamaması, derste verilen eğitimin yetersiz olması bu boyuttaki başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Kul

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

ve Hergüner'de (2018) araştırmalarında Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) ait programda ders saatinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Kul ve Hergüner'in araştırma sonuçlarına göre MEB beden eğitimi programı sporun gelişimi açısından bilim ve teknolojinin gerisinde kalmış olmasını bir sorun olarak araştırma sonuçlarında ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar Kul ve Hergüner'in (2018) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının %65'ine göre beden eğitimi derslerine ilişkin spor alanları ile ilgili sorunlar bulunmaktadır. Okulda spor alanlarının olmaması veya yetersiz olması, okullarda spor alanlarının bulunmaması, okullarda spor türlerine göre alan olmaması bu boyuttaki belli başlı sorunları oluşturmaktadır. Kul ve Hergüner (2018) ve Çelik'e göre (2008) önemli sorunların başında spor salonu eksikliği, Eraslan ve Hacıcaferoğlu'na göre (2015) ise okullardaki spor alanlarının ve salonlarının yetersizliği gelmektedir. Yaldız ve Özbek'e göre (2018) ülkemizde birçok okulda fiziki şartlar, yapılması öngörülen sportif aktivitelere imkân vermemektedir. Ayrıca Yaldız ve Özbek aynı araştırmasında okulların öğrencilerin her türlü spor faaliyetini yapabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini önermektedir. Her iki araştırma sonuçları göstermektedir ki ülkemizdeki okullar spor alanları bakımından gerek alan olarak gerekse spor türleri bakımından olması gereken yeterliliğe ulaşamamış olmasıdır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının %50'si okullarda spor malzemelerinin eksik veya yeterli olmamasını sorun olarak görmektedir. Benzer şekilde Eraslan ve Hacıcaferoğlu (2015), spor ekipmanlarının yetersiz olması, Kul ve Hergüner (2018), araç-gereç eksikliği sonuçlarına araştırmalarında ulaşmışlardır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının %40'ına göre beden eğitimi derslerine ilişkin öğrencilerden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Beden eğitimi derslerini bazı öğrencilerin boş ders gibi algılaması, öğrencilerin dersi ciddiye almaması ve öğrencilerin beden eğitimi dersinin işlenişini etkilemesi bu boyutta görülen önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Kul ve Hergüner (2018) sınıf geçmenin kolay olması nedeni ile öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle öğrencililerin beden eğitimi dersine ait konuların öğreniminde isteksiz davrandığı ileri sürülebilir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının %25'ine göre beden eğitimi derslerine ilişkin "yönetim" kaynaklı sorunlar bulunmaktadır. Okul yönetimlerinin müsabakalara katılmayı gereksiz yapılan masraf olarak görmesi, okul yönetiminin turnuvaları/müsabakaları gereksiz görmesi ve okul yönetiminin müsabakalara gitmek için araç temin edememesi yönetim kaynaklı sorunlar arasında yer almaktadır. Çelik'e göre (2008) yönetici ilgisizlikleri, Kul ve Hergüner'e göre (2018) ise okul yönetiminin beden eğitimi dersine gerekli önemi göstermemesi önemli sorunlar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre beden eğitimi dersine ilişkin sorunlar derse verilen önemden, öğretmenlerden, beden eğitimi öğretim programlarından spor alanlarının yetersizliğinden, spor malzemeleri/materyallerinin eksikliğinden, öğrencilerden ve okul yönetiminden kaynaklanmaktadır.

Öneriler

1. Beden eğitimi derslerinin önemi her ortamda öğretmenler ve öğrenciler tarafından dile getirilmelidir. Bu konuda veli toplantılarında bir günden maddesi oluşturularak gerekli açıklama ve önerilerde bulunulabilir.
2. Sınıf öğretmenleri her dersi kendi ders saatinde işlemelidir. Bu öğretmenler beden eğitimi derslerini matematik başta olmak üzere diğer derslerde yetiştiremedikleri konuları yetiştirmek veya tamamlamak için kullanmamalıdırlar. Beden eğitimi öğretmenleri ise sınıf seviyesine göre öğretim programlarını derslerinde uygulamalı, öğrencileri derste başıboş bırakmamalıdırlar.
3. Beden eğitimi öğretim programlarına çeşitlilik getirilebilir. Başka bir ifade ile programlarda bir ders saatinde farklı branşlarda eğitim verilmesi sağlanabilir. Böylece voleybolda yetenekli olan bir öğrencinin voleybol eğitimi, hentbolda yetenekli bir öğrencinin hentbol eğitimine fırsat verilebilir. Bu sayede her branşta yeterli öğrencilerin yetiştirilmesi yerine bir branşta çok iyi başarılar elde edebilecek öğrenciler yetiştirilebilir. Ayrıca her öğretim kademesinde beden eğitimi derslerine ayrılan ders saatleri arttırılabilir.
4. Okulların inşasında beden eğitimi derslerinin rahatlıkla işlenebileceği kapalı veya açık spor alanlarına yer verilebilir. Mevcut okullarda ise okul içerinde veya bahçesinde spor alanlarına uygun yerler belirlenerek beden eğitimi derslerine tahsis edilebilir. Özellikle yeni yapılacak olan okullarda öğrencilerin farklı sporları yapmasını sağlayacak farklı branşlara uygun spor alanlarının oluşturulması sağlanabilir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

5. Bir okulda beden eğitimi öğretim programındaki konulara uygun spor malzemesi ve materyallerinin bulunması sağlanmalıdır. Bunu sağlamak için gerek devlet gerekse okul aile birliklerinin sahip olduğu kaynaklar kullanılabilir.
6. Öğrencilere beden eğitimi dersinin matematik, Türkçe ve diğer derslerde olduğu gibi bir öğretim programına sahip olduğu hissettirilmedir. Beden eğitimi öğretmenleri eğer programda yer alan konuları derslerinde tam olarak işlerler ise öğrencilerin bu dersi sadece top oynama, oyun oynama dersi olarak görmelerinin de önüne geçilebilir.
7. Okulların müsabakalara katılmaları için gerek okul yönetimleri gerekse beden eğitimi öğretmenleri teşvik edilmelidir. Okulların başarısı sadece sınavlarda gösterilen performansları ile değerlendirilmemeli, katılmış oldukları müsabaka sayıları veya müsabakalarda alınan sonuçlar da okul başarısını değerlendirme kapsamına alınabilir.

Bu araştırmanın benzeri nicel veya nitel araştırmalar çeşitli örgün eğitim kademelerindeki öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alınması şeklinde gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Arabacı, İ. B. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaşamlarında Sporun Anlam ve Önemi. *Turkish Journal and Educational Studies,* 4(1), 115-135.

Aybek, A. (2007). Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine ve Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutumlarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., ve Turner, L.A. (2015). *Nitel Ve Karma Yöntem Araştırmaları* M. Sever (Çev.), A. Aypay, (Çev. Ed.).Araştırma yöntemleri desen ve analiz (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, A. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve okul dışı faaliyetlerde karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Trabzon ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Eraslan, M. ve Hacıcaferoğlu, B. (2015). Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Derslerinde ve Meslek Yaşamlarında Karşılaştıkları Sorunlar. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi 2* (3), 1-11.

Erhan, S. E. ve Tamer, K. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersi İçin Gereken Tesis Araç-Gereç Durumları İle Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 11(3), 57-66.

Göksel, A. G. ve Caz, Ç. (2016). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Üniversitesi,* 1(1), 1-9.

Hekim, M. (2016). Çocuklarda Beden Eğitimi, Spor ve Oyun Etkinliklerine Katılımın Kemik Gelişimi Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2): 66-71.

Karakuş E. (2005). Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Derslerinin Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrencilerin Ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Kul, M. ve Hergüner, G. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sorunları ve Performanslarına Etkileri (Sakarya ili Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 18(2), 971-996.

Özşaker, M. ve Orhun, A. (2005). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Amaç Ve İçeriğine İlişkin Sorunlar. *4. Ulusal Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu,* Bursa: Burfaş Ofset Tesisleri.

Özdemir, A. (2000) Orta Öğretimde Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Uygulanabilirliği, Çorum İli ve İlçelerindeki Farklılıkların Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*

Uluışık, V. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(3): 45-53.

Yaldız, A. S. ve Özbek, O. (2018). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersine Yönelik Öğrenci ve Anne Baba Tutumları. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 26(1), 75-81.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Bir Devlet Üniversitesinde Uygulanan Mentorluk Programının Sonuçlarının İncelenmesi: Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği

Figen Karaferye
figen.karaferye@dpu.edu.tr

Özet
Yükseköğretim kurumlarında işe yeni başlayan akademisyenlerin, kurum içi işleyiş, bürokratik süreçler, eğitim-öğretim faaliyetleri ve araştırma-geliştirme faaliyetleri gibi konularda kısa sürede ve aktif olarak öğrenmeyi gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Yapılan çalışmalar mentorluk süreçlerinin, akademisyenlerin kurumda gereken öğrenmeyi ve kültürlenmeyi gerçekleştirmesinde etkili olduğunu ortaya koyduğu için; mentorluk programları, özellikle gelişmiş üniversitelerde kalite geliştirme çalışmalarına tabi olarak güncellenerek düzenli olarak uygulanmaktadır. Bu çalışmada, bir devlet üniversitesi bünyesindeki bir yüksekokulda, yeni öğretim elemanlarının kuruma adaptasyonunda onlara destek olmak ve kurumda akademik işbirliğini sağlamak amacıyla uygulanan mentorluk programının çıktıları incelenmiştir. Çalışma, bir program değerlendirme deseni olarak kabul edilen nitel - değerlendirici durum çalışması olarak desenlenmiştir. Veri toplamada çoklu veri kaynakları kullanılmıştır. Uygulanan mentorluk programı sürecinde, mentor ve mentinin düzenli yaptığı görüşmelere ilişkin yazdıkları yansıtıcı özdeğerlendirme raporları, her görüşme öncesi mentinin doldurduğu süreç formları, ayrıca uygulama süresi içinde araştırmacının aldığı dönütler, gözlem ve süreç notları veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte, araştırmaya gönüllü olan mentor ve mentilerle odak grup görüşmesi yapılarak veri toplanmıştır. İnceleme sonuçlarına dayalı olarak mentorluk programı değerlendirilmiş ve sürdürülebilirliğiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Keywords: *Yükseköğretim, akademik işbirliği, mentorluk.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Cloud Computing Security Issues And Challenges In Higher Education Institutions

Ahmet Adalıer
aadalier@ciu.edu.tr

Abstract
The role of information and communication technology has been increasingly significant. Cloud computing has a significant impact on both commercial and educational settings. Higher education institutions have been adopting cloud computing in order to become more scalable, cost effective, and greener in computing. Cloud computing is also used to provide better solutions for teaching and learning processes as well as service delivery requirements. Security issues and challenges are considered as one of the main critical topics in adopting cloud computing. This paper aims to discuss the recent security issues and challenges in cloud computing in higher education institutions.
Keywords*:Information and Communication Technology (ICT), Security, Cloud Computing, Cloud Computing Security, Higher Education.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Çalışanların İşe Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Pozitif Psikolojik Sermayelerine Etkisi: Bir Yükseköğretim Kurumunda Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma

Özlem Atan
ozlematan@halic.edu.tr

Özet
Akademisyenlerin işe yönelik memnuniyet düzeyleri, pozitif psikolojik sermayesi ile buna bağlı olarak sergileyecekleri örgütsel vatandaşlık davranışları bir yükseköğretim kurumunun etkin ve verimli çalışmasında, gelişiminde ve yenilikçi açılımlar göstermesinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu çalışmanın amacı; İstanbul'da faaliyet gösteren bir Vakıf Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademisyenlerin işe yönelik memnuniyet düzeylerinin pozitif psikolojik sermayelerinin önemli bir alt unsuru olan özyeterlilik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileme düzeylerini test edebilmektir. Bu amaçla, İstanbul'da faaliyet gösteren bir Vakıf Üniversitesinde görev yapmakta olan akademisyenlerden anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırmada Weiss vd. (1967) tarafından geliştirilen "Minnesota İş Tatmin Ölçeği", Podsakoff vd. (1990) tarafından geliştirilen "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ile Sherer vd. (1982) tarafından geliştirilen "Öz-Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Anket yöntemiyle elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 24 programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları analiz edildiğinde, özellikle işe yönelik memnuniyet düzeyi ve pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan akademisyenlerin maddi ve manevi ödül beklentisi olmadan çalıştıkları yükseköğretim kurumuna katma değer sundukları tespit edilmiştir. Ayrıca akademisyenlerin işe yönelik memnuniyeti, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öz yeterliliğinin demografik bazı özelliklerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği test edilmiştir. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, açıklayıcı faktör analizi ve değişkenler arasındaki ilişki analizleri yapılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek için ise; basit ve çoklu regresyon analizi, t testi, ANOVA testi vb. kullanılmıştır.
The satisfaction levels, positive psychological capital and organizational citizenship behaviors of the academicians are an important part of the effective and productive working, development and innovative expansions of a higher education institution. The purpose of this study is to test the job satisfaction levels of the academicians working in a foundation university in Istanbul that affect their self-efficacy which is an important sub- element of positive psychological capital and organizational citizenship behaviors. For this reason, data were collected from the academicians working in a Foundation University in Istanbul. In the study, "Minnesota Job Satisfaction Scale" developed by Weiss et al. (1967), "Organizational Citizenship Behavior Scale" developed by Podsakoff et al. (1990) and "Self -Efficacy Scale" developed by Sherer et al. (1982) have been applied. IBM SPSS 24 program was used to analyze the data collected by using the survey method. When the research findings were analyzed, significant and positive results were found that the satisfaction levels of the academicians toward their work affect their positive psychological capital and organizational citizenship behaviors. In addition, hypotheses have been tested on whether academicians' job satisfaction, organizational citizenship behavior and self-efficacy differ by some demographic variables. Validity and reliability analyzes of the scales, descriptive factor analysis and relationship between variables were analyzed. To test research hypotheses; simple and multiple regression analysis, t test, ANOVA test etc. used.
Keywords: *İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Öz-Yeterlilik, Pozitif Psikolojik Sermaye, Akademisyenler, Yükseköğretim Kurumları. Job Satisfaction, Organizational Citizenship Behavior, Self-Efficacy, Positive Psychological Capital, Academicians, Higher Education Institution.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Determining Exit Criteria for English Language Proficiency in Preparatory Programs at Turkish Unıversities

Ayşe Dilek Keser
adkeser@anadolu.edu.tr

Gül Durmuşoğlu Köse
gdurmuso@anadolu.edu.tr

Abstract
This study intended to identify the exit criteria in English Preparatory Programs (EPPs) by hearing stakeholders in a three-phase Delphi study. The participants were teachers and students from the EPPs and faculties of 10 universities in Turkey. In the open-ended Delphi phase, 472 compositions from four universities describing the exit level skills were analyzed and 12 participants were interviewed. In the face-to-face Delphi, 23 panellists from 10 universities attended a two-day brainstorming and focus-group meeting. Using the findings of these two phases, a 213-item Likert-type questionnaire was desgined and the items for skills were rated in terms of their necessity (online Delphi). In the first rating, the respondents (*n*=40) evualuated where each skill should be taught along with their necessity. In the second rating, the respondents (n=36) focused skills only in EPPs. The results suggest that the stakeholders have a preference towards teaching academic skills rather than general English skills.
Keywords: *English preparatory programs, Language proficiency, English as a foreign language, Delphi method*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Digital Storytelling in Education Shown in The Example of An Mis Course at The Bachelor's Degree Level

Birgit Oberer
birgit.oberer@gmail.com

Alptekin Erkollar
erkollar@etcop.com

Nico Lowry
nico.lowry@etcop.com

Siegfried Begun
s.begun@etcop.com

Abstract
Digital storytelling is the practice of using computer-based tools to tell stories, by combining narrative and digital content, including images, video, and sound, to create a short movie. The education use of digital stories can be divided into the categories (1) personal narratives, (2) stories to instruct or inform, (3) reflective stories and (4) stories that examine historical events. This study is a pilot in storytelling between senior students and first-year students of a management information systems program at the Bachelor's degree level. Senior students work together with first-year students to mentor them in the art of digital storytelling. Digital storytelling substitutes the project work for the course 'introduction to management information systems'. In groups of four students, first-year students worked on preparing stories to instruct other teams on essential MIS related topics. Morra's Framework for developing digital stories was applied, focusing on storyboarding and the use of story maps. The results of the study revealed that this type of activity generated interest, attention, and motivation for the 'digital generation' first year's students. Storytelling can capitalize on creative talents of students, as they begin to research, use the library, search for in-depth content on the Internet and could improve students' knowledge on the topic they focused on their digital storytelling project. In a further study, it will be analyzed if and how digital storytelling might develop enhanced communication skills by learning to organize ideas, ask questions, construct digital stories and express opinions.
Keywords: *Digital storytelling, education, MIS*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Dünya Üniversite Sıralamalarına ve Türk Üniversitelerinin Bu Sıralamalardaki Yerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz

A Comparative Analysis Of World Unıversity Rankings And The Ranks Of Turkish Unıversıtıes In These Rankings

Çiğdem Börke TUNALI
Faculty of Economics, Istanbul University, Istanbul,Turkey
cbtunali@istanbul.edu.tr

Naci Tolga SARUÇ
Faculty of Economics, Istanbul University, Istanbul, Turkey
naci.saruc@istanbul.edu.tr

Özet

Özellikle son yıllarda yükseköğretimde kaliteye yönelik çalışmaların hız kazanmasıyla birlikte, üniversitelerin nitelik açısından karşılaştırılmasına ve dünyadaki en iyi üniversitelerin belirlenmesine olanak sağlayan üniversite sıralamaları son derece önemli hale gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, en çok bilinen Dünya üniversite sıralamalarının ve Türk üniversitelerinin bu sıralamalardaki yerinin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesidir. Bu doğrultuda öncelikle, gerek üniversiteler ve akademisyenler gerekse toplum tarafından yakından takip edilen Times Higher Education, ARWU (Academic Ranking of World Universities), QS (Quacquarelli Symonds) ve RUR (Round University Ranking) Dünya Üniversite Sıralamaları ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir. Bu incelemede, söz konusu sıralamalarda kullanılan kriterler ve bu kriterlerin üniversitelerin hangi özelliklerini dikkate aldığı tartışılmaktadır. Bilindiği gibi, Dünya üniversite sıralamaları üniversiteleri değerlendirirken farklı kriterler kullanmaktadırlar. Örneğin, Times Higher Education (Times Higher Education, 2018b) ve RUR (RUR, 2018a) üniversiteleri; eğitim, araştırma, uluslararasılaşma ve gelir kriterlerini dikkate alarak sıralarken, ARWU (ARWU, 2018b) özellikle araştırma performansı üzerinde durmaktadır. QS (QS, 2018a) ise sıralamasında; üniversitelerin akademik dünyadaki ve iş dünyasındaki itibarı ile akademisyen/öğrenci oranı, akademisyen başına atıf, uluslararası akademisyen oranı ve uluslararası öğrenci oranı kriterlerini kullanmaktadır. Dünya üniversite sıralamalarının ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesinden sonra, Türk üniversitelerinin bu sıralamalardaki yerleri, yayımlanan en son sıralamalar çerçevesinde değerlendirilecek ve söz konusu sıralamalarda daha üst sıralara yerleşebilmek için yapılması gerekenler kısaca açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, yükseköğretimde kalite, Dünya üniversite sıralamaları, Türk üniversiteleri

Abstract

In recent years, World university rankings which allow for comparing the universities in terms of quality and determining the best universities in the World have become significant together with the increasing speed of the works on the quality in higher education. The aim of this work is to analyse the most known World university rankings and the ranks of Turkish universities in these rankings comparatively. Accordingly, at first Times Higher Education, ARWU (Academic Ranking of World Universities), QS (Quacquarelli Symonds) and RUR (Round University Ranking) World University Rankings which are closely followed by universities, academics and society are investigated in detail. In this investigation, the indicators used in these rankings and the universities' characteristics which are taken into account by these indicators are discussed. As it is known, World university rankings use different indicators while evaluating the universities. For instance, whilst Times Higher Education (Times Higher Education, 2018b) and RUR (RUR, 2018a) rank the universities by taking into account teaching, research, internationalisation and income indicators ARWU (ARWU, 2018b) specifically focus on research performance. On the other hand, QS (QS, 2018a) use academic and employer reputation together with faculty/student ratio, citations per faculty, international faculty ratio and international student ratio indicators for its ranking. After a detailed analysis of World university rankings, the ranks of Turkish universities in the latest rankings are evaluated and the actions that need to be taken in order to reach higher places in these rankings are briefly explained.

Keywords: higher education, quality in higher education, World university rankings, Turkish universities

Giriş

Özellikle son yıllarda yükseköğretim alanında artan rekabetle birlikte, üniversitelerin sundukları hizmetlerin ne derecede kaliteli olduğu, gerek üniversite yöneticileri, akademisyenler ve öğrenciler gerekse kamuoyu tarafından

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

yakından takip edilir hale gelmiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak üniversiteleri, sundukları hizmetlerin niteliğine göre değerlendiren ve sıralayan Dünya üniversite sıralamaları oldukça önemli hale gelmişlerdir.

Dünya üniversite sıralamaları, kullandıkları metodolojiler açısından eleştirilmekle birlikte, gerek medya ve üniversitelerden hizmet alacak olan kişiler gerekse karar alıcılar tarafından giderek artan bir biçimde dikkate alınmaktadır (Daraio & Bonaccorsi, 2017). Bu doğrultuda, Dünya üniversite sıralamalarının metodolojilerinin, kullandıkları kriterlerin ve eksik yönlerinin bilinmesi, söz konusu sıralamaların daha doğru bir biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Association) de 2013 yılında üniversite sıralamalarına ilişkin olarak hazırladığı raporda, üniversite sıralamalarının kısıtlarının ve gerçekte üniversiteler açısından neyi ifade ettiklerinin karar alıcılar tarafından bilinmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Rauhvargers, 2013).

Bu çalışmanın amacı, Dünya'da en çok takip edilen üniversite sıralamalarının incelenerek, Türk üniversitelerinin bu sıralamalardaki yerlerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda öncelikle, Dünya'daki en önemli üniversite sıralamaları olan Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralaması, ARWU (Academic Ranking of World Universities) Dünya Üniversite Sıralaması, QS (Quacquarelli Symonds) Dünya Üniversite Sıralaması, ve RUR (Round University Ranking) Dünya Üniversite Sıralaması ele alınacak, daha sonra ise; Türk üniversitelerinin bu sıralamalardaki yerleri karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir. Sonuç bölümünde, Türk üniversitelerinin Dünya üniversite sıralamalarında daha üst sıralara çıkabilmesi için yapılması gerekenler kısaca değerlendirilecektir.

Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralaması

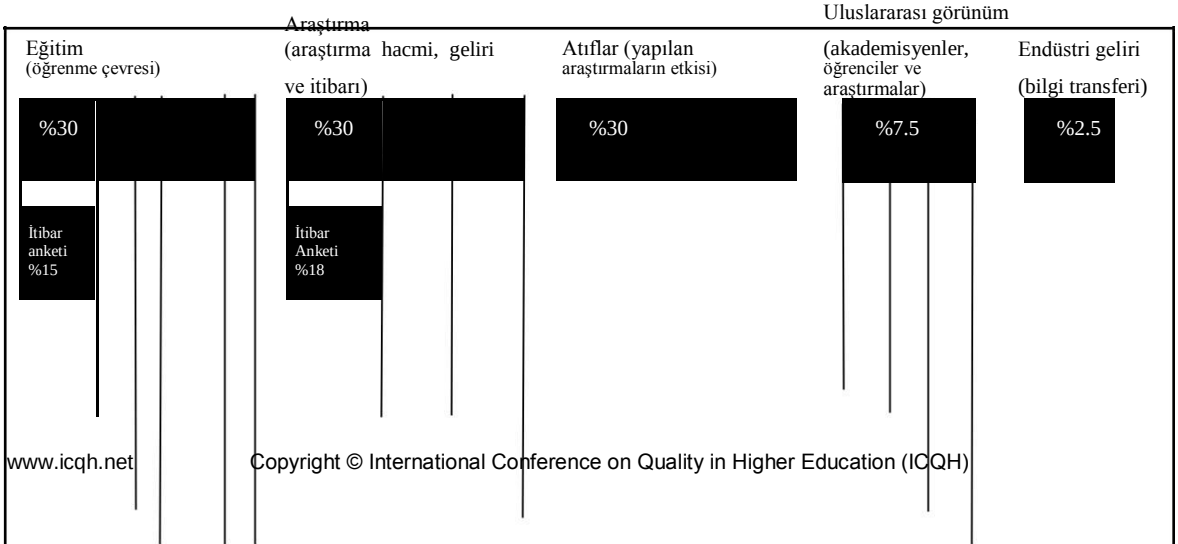
Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralaması, araştırma odaklı üniversiteleri temel misyonları olan "eğitim", "araştırma", "bilgi transferi" ve uluslararası görünüm" çerçevesinde değerlendiren tek küresel sıralamadır (Times Higher Education, 2018a). Bu sıralama 13 performans göstergesi aracılığıyla; öğrenciler, akademisyenler, üniversite öğrencileri, sanayi ve hükümetler tarafından güvenilen en kapsamlı araştırmayı yapmaktadır (Times Higher Education, 2018a). Performans göstergeleri beş ana başlık altında toplanmaktadır (Times Higher Education, 2018b):

1. Eğitim (öğrenme çevresi)
2. Araştırma (araştırma hacmi, geliri ve itibarı)
3. Atıflar (yapılan araştırmaların etkisi)
4. Uluslararası görünüm (akademisyenler, öğrenciler ve araştırmalar)
5. Endüstri geliri (bilgi transferi)

Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralaması'nda kullanılan performans göstergeleri ve bu performans göstergelerinin üniversitelerin toplam puanlarının hesaplanmasındaki ağırlıkları bir şekil yardımıyla açıklanabilir. Şekil 1 Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralaması'nda kullanılan performans göstergelerinin ağırlıklarını göstermektedir.

Şekil 1 incelendiğinde; eğitim, araştırma, atıflar, uluslararası görünüm ve endüstri gelirinin toplam skor içindeki paylarının sırasıyla %30, %30, %30, %7.5 ve %2.5 olduğu görülmektedir. Eğitim performans göstergesinin alt başlıkları içerisinde itibar anketi %15'lik, akademisyen sayısı/öğrenci sayısı %4.5'lik, doktora öğrenci sayısı/ lisans öğrenci sayısı %2.25'lik, doktora mezun sayısı/akademisyen sayısı %6'lık ve kurumsal gelir %2.25'lik bir pay almaktadır.

Araştırma performans göstergesinin alt başlıkları olan itibar anketi, araştırma geliri ve araştırma verimliliği ise sırasıyla %18, %6 ve %6'lık bir paya sahiptir. Araştırma verimliliğinin ölçülmesinde, akademisyen başına düşen Elsevier'ın Scopus veri tabanında endekslenen dergilerde yayımlanan makale sayısı dikkate alınmakta ve bu sayı kurumsal büyüklüğe göre ölçeklendirilip bilim alanına bağlı olarak normalize edilmektedir (Times Higher Education, 2018b).



Şekil 1: Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralaması göstergelerinin ağırlıkları

Kaynak: Times Higher Education (2018b). World University Rankings 2019: Methodology, Erişim Tarihi: 01.12.2018, https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2019.

Atıfların tespitinde, 2013-2017 döneminde Elsevier'in Scopus veri tabanında endekslenen tüm dergilerin yanı sıra, endekslenen diğer tüm yayınlar da dikkate alınmaktadır (Times Higher Education, 2018b).

Uluslararası görünüm performans göstergesi altında; uluslararası öğrenci oranı, uluslararası akademisyen oranı ve uluslararası işbirliği dikkate alınmaktadır. Bu alt başlıkların her birinin toplam içindeki payları %2.5'tir. Uluslararası işbirliğinin ölçülmesinde, üniversitenin en az bir uluslararası ortak yazarla yapmış olduğu yayınların toplam yayınlar içindeki payı dikkate alınmaktadır (Times Higher Education, 2018b). Tıpkı atıflarda olduğu gibi uluslararası işbirliği göstergesinde de geçmiş beş yıl dikkate alınmakta ve bu gösterge üniversitenin faaliyet alanlarına göre normalize edilmektedir (Times Higher Education, 2018b).

Arwu Dünya Üniversite Sıralaması

ARWU (Academic Ranking of World Universities) ilk kez 2003 yılında Çin'deki Shanghai Jiao Tong Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Graduate School of Education) Birinci Sınıf Üniversiteler Merkezi (Center for World-Class Universities) tarafından yayımlanmıştır (ARWU, 2018a) . Bu sıralama 2009 yılından itibaren tamamen bağımsız bir kurum olan Shangai Sıralama Danışmanlığı (Shangai Ranking Consultancy) tarafından yayımlanmaktadır (ARWU, 2018a).

ARWU Dünya Üniversite Sıralaması'nda üniversiteler, akademik ve araştırma performanslarına ilişkin birkaç gösterge dikkate alınarak sıralanmaktadırlar (ARWU, 2018b). Bu göstergeler bir tablo aracılığıyla açıklanabilir. Tablo 1, ARWU Dünya Üniversite Sıralaması'nda kullanılan göstergeleri, bu göstergelerin açıklamalarını ve üniversitelerin toplam puanı içindeki ağırlıklarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, ARWU Dünya Üniversite Sıralaması'nın dört ana kriteri göz önünde bulundurduğu, bu dört ana kriter altında da altı gösterge aracılığıyla üniversiteleri sıraladığı görülmektedir (ARWU, 2018b). ARWU Dünya Üniversite Sıralaması'nda dikkate alınan dört ana kriter; eğitimin kalitesi, akademik kadronun kalitesi, araştırma çıktısı ve kişi başına performanstır (ARWU, 2018b).

Eğitim kalitesi kriteri altında, Nobel ödülü ve Fields madalyası kazanan mezun sayısı dikkate alınmaktadır. Bu göstergenin üniversitelerin toplam puanı içindeki ağırlığı %10'dur (ARWU, 2018b). Akademik kadronun kalitesi kriteri altında her biri %20'lik ağırlığa sahip, Nobel ödülü ve Fields madalyası kazanan akademisyen sayısı, 21 ana kategoride yüksek düzeyde atıf alan araştırmacı sayısı ve Nature ve Science dergilerinde yayımlanan makale sayısı (Yalnız Sosyal Bilimler alanında uzmanlaşmış yükseköğretim kurumlarında (London School of Economics and Political Science gibi) bu gösterge dikkate alınmamakta ve bu göstergenin payı diğer göstergelere dağıtılmaktadır.) dikkate alınmaktadır (ARWU, 2018b). Araştırma çıktısı kriteri altında, %20'lik ağırlığa sahip Science Citation Index-Expanded ve Social Science Citation Index'lerinde endekslenen makale sayısı göz önünde bulundurulmaktadır (ARWU, 2018b). Son olarak kişi başına performans kriterinde, kurumun kişi başına akademik performansı dikkate alınmaktadır (ARWU, 2018b). Bu son gösterge, yukarıda açıkladığımız beş göstergenin ağırlıklandırılmış puanının tam zamanlı akademisyen sayısına bölünmesiyle bulunmaktadır ve üniversitenin toplam puanı içinde %10'luk bir paya sahiptir (ARWU, 2018b).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 1: ARWU Dünya Üniversite Sıralaması göstergelerinin ağırlıkları

Kriter	Gösterge	Ağırlık
Eğitimin Kalitesi	Nobel Ödülü ve Fields Madalyası Kazanan Mezunlar	%10
Akademik Kadronun Kalitesi	Nobel Ödülü ve Fields Madalyası Kazanan Akademisyenler	%20
	21 ana kategoride yüksek düzeyde atıf alan araştırmacılar	%20
Araştırma Çıktısı	Nature ve Science dergilerinde yayımlanan makaleler	%20
	Science Citation Index Expanded ve Social Science Citation Index'te endekslenen makaleler	%20
Kişi Başına Performans	Kurumun Kişi Başına Akademik Performansı	%10
Toplam		%100

Kaynak: Academic Ranking of World Universities (2018b). Academic Ranking of World Universities Methodology, Erişim Tarihi: 01.12.2018, http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2018.html.

Qs Dünya Üniversite Sıralaması

QS (Quacquarelli Symonds), 2004 yılından 2010 yılına kadar Times Higher Education'la işbirliği yaparak Dünya Üniversite Sıralaması'nı yayımlarken, 2010 yılında Times Higher Education'dan ayrılmıştır (Huang, 2012). Bu tarihten itibaren QS, Times Higher Education'la birlikte kullandıkları metodolojinin telif haklarına sahip olduğundan, söz konusu metodolojiyi kullanarak Dünya üniversite sıralamasını yayımlamaya devam etmiş, Times Higher Education ise; Thomson Reuters'la birlikte geliştirdiği metodolojiyi kullanarak, ayrı bir Dünya üniversite sıralaması yayımlamaya başlamıştır (Moed, 2017).

QS Dünya Üniversite Sıralaması üniversiteleri altı ölçütü dikkate alarak değerlendirmektedir (QS, 2018a). Bu ölçütler (QS, 2018a):

1. Akademik itibar,
2. İşveren itibarı,
3. Akademisyen/öğrenci oranı,
4. Akademisyen başına atıf,
5. Uluslararası akademisyen oranı,
6. Uluslararası öğrenci oranıdır.

Akademik itibar, QS tarafından hazırlanan yükseköğretim alanında çalışan seksen binden fazla katılımcının görüşünün alındığı "Akademik Anket" aracılığıyla belirlenmektedir (QS, 2018a). Bu ölçüt %40'lık bir ağırlığa sahiptir (QS, 2018a). %10'luk ağırlığa sahip olan işveren itibarı, akademik itibara benzer şekilde kırk binden fazla katılımcının görüşlerinin alındığı "İşveren Anketi" sonuçlarına göre hesaplanmaktadır (QS, 2018a). Akademisyen/öğrenci oranı ve akademisyen başına atıf sırasıyla, üniversitenin eğitim ve araştırma alanlarındaki kalitesini temsil etmekte ve %20'lik bir ağırlığa sahip bulunmaktadır (QS, 2018a). Son olarak, uluslararası akademisyen oranı ve uluslararası öğrenci oranı üniversitenin uluslararasılaşma derecesini ölçmektedir ve her iki ölçütte %5'lik bir ağırlığa sahiptir (QS, 2018a).

Rur Dünya Üniversite Sıralaması

RUR (Round University Ranking) Dünya Üniversite Sıralaması, Rusya'da bulunan RUR Sıralama Ajansı tarafından yayımlanan, dünyanın öncü üniversitelerinin dört alandaki yirmi gösterge aracılığıyla değerlendirildiği bir uluslararası sıralamadır (RUR, 2018a). Bu sıralama seksen farklı ülkeden 930 üniversitenin karşılaştırılmasını sağlamaktadır (RUR, 2018a). RUR Dünya Üniversite Sıralaması'nda kullanılan dört alandaki yirmi gösterge ve bu göstergelerin üniversitelerin toplam puanları içindeki ağırlıkları aşağıda belirtildiği gibidir (RUR, 2018a):

1. Eğitim (%40)
    a. Öğrenci başına düşen akademisyen sayısı (%8)
    b. Lisans mezunu başına düşen akademisyen sayısı (%8)
    c. Akademisyen başına düşen doktora mezun sayısı (%8)
    d. Lisans mezunu başına düşen doktora mezun sayısı (%8)
    e. Dünya eğitim itibarı (%8)
2. Araştırma (%40)
    a. Akademisyen ve araştırmacı başına düşen atıf sayısı (%8)
    b. Doktoraya kabul edilen öğrenci başına düşen doktora mezun sayısı (%8)
    c. Normalize edilmiş atıf etkisi (%8)
    d. Akademisyen ve araştırmacı başına düşen makale sayısı (%8)
    e. Dünya araştırma itibarı (%8)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

3. Uluslararası Çeşitlilik (%10)
    a. Uluslararası akademisyen oranı (%2)
    b. Uluslararası öğrenci oranı (%2)
    c. Yabancı akademisyenlerle yapılan makale oranı (%2)
    d. Bölge dışındaki itibar (%2)
    e. Uluslararası düzey (uluslararası çeşitlilik başlığı altındaki ilk dört göstergenin ortalaması) (%2)
4. Finansal Sürdürülebilirlik (%10)
    a. Akademisyen başına düşen kurumsal gelir (%2)
    b. Öğrenci başına düşen kurumsal gelir (%2)
    c. Yayın sayısının araştırma gelirine oranı (%2)
    d. Akademisyen ve araştırmacı başına düşen araştırma geliri (%2)
    e. Araştırma gelirinin kurumsal gelire oranı (%2)

Yukarıdaki göstergeler içerisinde Dünya eğitim itibarı ve Dünya araştırma itibarının belirlenmesinde, araştırmaya katılmaya davet edilen yükseköğretim temsilcilerine uygulanan "Akademik İtibar Anketi" sonuçları dikkate alınmaktadır (RUR, 2018a). Uluslararası çeşitlilik başlığı altındaki bölge dışındaki itibarın belirlenmesinde, tıpkı eğitim ve araştırma itibarında olduğu gibi "Akademik İtibar Anketi"nin sonuçları göz önünde bulundurulmakta, ancak bu defa üniversiteye kendi bölgesi dışında kalan bölgelerden gelen oylar dikkate alınmaktadır (RUR, 2018a).

Türk Üniversitelerinin Bu Sıralamalardaki Yerleri

Bir önceki bölümde Dünya'da en çok takip edilen üniversite sıralamalarının kullandıkları metodolojiler ve göstergeler açıklandıktan sonra, bu bölümde Türk üniversitelerinin bu sıralamalardaki yerleri, yayımlanan en son sıralamalar çerçevesinde incelenecektir.

Tablo 2 Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralaması 2019'da Türk üniversitelerinin yerlerini göstermektedir. Tablo 2 incelendiğinde, ilk 500 üniversite içinde yalnız iki Türk üniversitesi bulunduğu görülmektedir. 501-600 aralığında üç, 601-800 aralığında iki, 801-1000 aralığında beş, 1000+ aralığında ise; 11 Türk üniversitesi yer almaktadır. Bu sıralamaya giren toplam Türk üniversitesi sayısı 23'tür.

Tablo 2: Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralaması 2019'da yer alan Türk üniversiteleri ve bu üniversitelerin sıralamaları

Sıra	Üniversite	Sıra	Üniversite
351-400	Sabancı Üniversitesi	1001+	Akdeniz Üniversitesi
401-500	Koç Üniversitesi	1001+	Ankara Üniversitesi
501-600	Bilkent Üniversitesi	1001+	Bahçeşehir Üniversitesi
501-600	Boğaziçi Üniversitesi	1001+	Çukurova Üniversitesi
501-600	Hacettepe Üniversitesi	1001+	Dokuz Eylül Üniversitesi
601-800	İstanbul Teknik Üniversitesi	1001+	Gazi Üniversitesi
601-800	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1001+	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü
801-1000	Anadolu Üniversitesi	1001+	Marmara Üniversitesi
801-1000	Atılım Üniversitesi	1001+	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
801-1000	Erciyes Üniversitesi	1001+	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
801-1000	Gebze Teknik Üniversitesi	1001+	Yeditepe Üniversitesi
801-1000	İstanbul Üniversitesi		

Kaynak: Times Higher Education (2018a). Times Higher Education World University Rankings 2019, Erişim Tarihi: 01.12.2018, https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.

Tablo 3 ARWU (Academic Ranking of World Universities) 2018'de yer alan Türk üniversitelerini göstermektedir. Tabloda da görüldüğü gibi, ARWU 2018 sıralamasında 14 Türk üniversitesi yer almaktadır. Bu üniversitelerden yalnız İstanbul Üniversitesi ilk 500 üniversite içerisindedir. 501-600 aralığında bir, 601-700 aralığında üç, 701-800 aralığında bir, 801-900 aralığında dört ve 901-1000 aralığında da dört Türk üniversitesi bulunmaktadır.

Tablo 4 QS (Quacquarelli Symonds) Dünya Üniversite Sıralaması 2019'da yer alan Türk üniversitelerini göstermektedir. QS Dünya Üniversite Sıralaması 2019'da 10 Türk üniversitesi bulunmaktadır. Bu üniversitelerden yalnız ikisi ilk 500 üniversite içerisinde yer alırken, 501-510, 551-560, 571-580 ve 651-700 aralıklarında birer üniversite bulunmaktadır. Kalan dört üniversite ise; 801-1000 aralığındadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 3: ARWU (Academic Ranking of World Universities) 2018'de yer alan Türk üniversiteleri ve bu üniversitelerin sıralamaları

Sıra	Üniversite	Sıra	Üniversite
401-500	İstanbul Üniversitesi	801-900	Ege Üniversitesi
501-600	Hacettepe Üniversitesi	801-900	Gazi Üniversitesi
601-700	Bilkent Üniversitesi	801-900	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
601-700	Dokuz Eylül Üniversitesi	901-1000	Boğaziçi Üniversitesi
601-700	Erciyes Üniversitesi	901-1000	Marmara Üniversitesi
701-800	İstanbul Teknik Üniversitesi	901-1000	Sabancı Üniversitesi
801-900	Ankara Üniversitesi	901-1000	Yıldız Teknik Üniversitesi

Kaynak: ARWU (Academic Ranking of World Universities) (2018c). Academic Ranking of World Universities 2018, Erişim Tarihi: 01.12.2018, http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html.

Tablo 4: QS (Quacquarelli Symonds) Dünya Üniversite Sıralaması 2019'da yer alan Türk üniversiteleri ve bu üniversitelerin sıralamaları

Sıra	Üniversite
448	Koç Üniversitesi
456	Bilkent Üniversitesi
501-510	Sabancı Üniversitesi
551-560	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
571-580	Boğaziçi Üniversitesi
651-700	İstanbul Teknik Üniversitesi
801-1000	Ankara Üniversitesi
801-1000	Gazi Üniversitesi
801-1000	Hacettepe Üniversitesi
801-1000	İstanbul Üniversitesi

Kaynak: QS (Quacquarelli Symonds) (2018b). QS World University Rankings 2019, Erişim Tarihi: 01.12.2018, https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019.

Tablo 5 RUR (Round University Ranking) Dünya Üniversite Sıralaması 2018'deki Türk üniversitelerini göstermektedir. Bu sıralamada 13 Türk üniversitesi yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, bu 14 üniversitenin sekizinin ilk 500 üniversite içinde yer aldığı, iki üniversitenin 500-600 aralığında ve üç üniversitenin de 600-700 aralığında bulunduğu görülmektedir.

Tablo 5: RUR (Round University Ranking) Dünya Üniversite Sıralaması 2018'de yer alan Türk üniversiteleri ve bu üniversitelerin sıralamaları

Sıra	Üniversite	Sıra	Üniversite
394	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	453	Koç Üniversitesi
400	Sabancı Üniversitesi	561	İstanbul Üniversitesi
408	İstanbul Teknik Üniversitesi	571	Ankara Üniversitesi
415	Hacettepe Üniversitesi	620	Gebze Teknik Üniversitesi
419	Boğaziçi Üniversitesi	662	Yıldız Teknik Üniversitesi
437	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	676	Gazi Üniversitesi
440	Bilkent Üniversitesi		

Kaynak: RUR (Round University Ranking) (2018b). RUR World University Ranking 2018, Erişim Tarihi: 01.12.2018, http://roundranking.com/ranking/world-university-rankings.html#world-2018.

İncelediğimiz Dünya üniversite sıralamalarında Türk üniversitelerinin yerleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ilk 500 üniversite arasına giren Türk üniversiteleri olmakla birlikte, hiçbir sıralamada ilk 200 üniversite içerisinde Türk üniversitelerinin yer almadığı görülmektedir. Türk üniversitelerinin Dünya üniversite sıralamalarında daha üst sıralara yükselebilmeleri için hem eğitim hem de araştırma alanında kaliteyi arttırmaları

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

gerekmektedir. Eğitim ve araştırma kalitesinin yanı sıra, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde proje sayılarının arttırılması ve uluslararası işbirliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda üniversitelerimizin sıralamalarda daha iyi noktalara gelmesine katkı sağlayacaktır.

Sonuç

Yükseköğretim sektörü özellikle son yıllarda, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde giderek artan bir rekabet ile karşı karşıyadır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarının sundukları hizmetlerin kalitesine odaklanmaları gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Yaşanan gelişmelere paralel bir biçimde, üniversiteler tarafından sunulan hizmetlerin kalitesinin; hükümetler, üniversite yöneticileri, akademisyenler ve öğrenciler tarafından yakından takip edilmesi, üniversiteleri başta eğitim ve araştırma olmak üzere, çeşitli kriterler aracılığıyla değerlendiren ve sıralayan üniversite sıralamalarının oldukça popüler hale gelmesine yol açmıştır.

Bu çalışmada, Dünya'da en çok takip edilen üniversite sıralamaları olan; Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralaması, ARWU Dünya Üniversite Sıralaması, QS Dünya Üniversite Sıralaması ve RUR Dünya Üniversite Sıralaması incelenmiştir. Söz konusu sıralamaların metodolojileri ve sıralamalarda kullandıkları kriterlere bakıldığında, hemen hemen hepsinin temel olarak eğitim ve/veya araştırma kalitesine odaklandıkları görülmektedir. Eğitim ve araştırma kalitesinin yanı sıra sıralamalarda ayrıca, uluslararası işbirliği ve üniversitenin maddi kaynak yaratma kapasitesi gibi unsurlarda göz önünde bulundurulmaktadır.

Türk üniversitelerinin bu sıralamalarda yer almakla birlikte, çok iyi bir performans sergileyemedikleri görülmektedir. İncelediğimiz sıralamaların hiçbirinde, ilk 200 üniversite içinde bir Türk üniversitesi bulunmamaktadır. Bu durum, Türk üniversitelerinin söz konusu sıralamalarda daha üst sıralara erişebilmeleri için, sundukları eğitim ve araştırma hizmetinin kalitesini arttırmaları gerektiğini de gözler önüne sermektedir. Eğitim ve araştırma alanlarının yanı sıra, üniversitelerin gerek diğer üniversiteler gerekse sanayi ile olan işbirliğini arttıracak proje sayılarını yükseltmeleri ve uluslararası işbirliklerini geliştirmeleri de, Dünya üniversite sıralamalarında daha üst sıralara çıkmalarına yardımcı olacaktır.

Kaynakça

ARWU (Academic Ranking of World Universities) (2018a). About academic ranking of World universities, Erişim Tarihi: 01.12.2018, http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html.

ARWU (Academic Ranking of World Universities) (2018b). Academic ranking of World universities methodology, Erişim Tarihi: 01.12.2018, http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2018.html.

ARWU (Academic Ranking of World Universities) (2018c). Academic ranking of World universities 2018, Erişim Tarihi: 01.12.2018, http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html.

Daraio, C. & Bonaccorsi, A. (2017). "Beyond university rankings? Generating new indicators on universities by linking data in open platforms", *Journal of the association for information science and technology*, 68(2), 508-529.

Huang, M.-H. (2012). "Opening the black box of QS World university rankings", *Research evaluation*, 21, 71-78.

Moed, H. F. (2017). "A critical comparative analysis of five World university rankings", Scientometrics, 110, 967-990.

QS (Quacquarelli Symonds) (2018a). QS World university rankings methodology, Erişim Tarihi: 30.11.2018, https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology.

QS (Quacquarelli Symonds) (2018b). QS World university rankings 2019, Erişim Tarihi: 01.12.2018, https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019.

Rauhvargers, A. (2013). Global university rankings and their impact –Report II-, *European University Association report on rankings 2013*, European University Association, Belgium, Erişim Tarihi: 01.12.2018, https://ki.se/sites/default/files/eua_global_university_rankings_and_their_impact_report_ii.pdf.

RUR (Round University Ranking) (2018a). Round university ranking methodology, Erişim Tarihi: 30.11.2018, http://roundranking.com/methodology/methodology.html.

RUR (Round University Ranking) (2018b). RUR World university ranking 2018, Erişim Tarihi: 01.12.2018, http://roundranking.com/ranking/world-university-rankings.html#world-2018.

Times Higher Education (2018a). World university rankings 2019, Erişim Tarihi: 01.12.2018, https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.

Times Higher Education (2018b). World university rankings 2019: methodology, Erişim Tarihi: 01.12.2018, https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2019.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ebelik Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterliliklerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Handan ÖZCAN[1], Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ[1], Yasemin AYDIN KARTAL[1] [1]Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, Selimiye Mahallesi, Tıbbiye Cd No:38, 34668 Üsküdar, Türkiye

Özet

Amaç: Bu çalışma, ebelik öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yürütüldü.

Gereç ve Yöntem: Tanımlayıcı ve kesitsel nitelikte yürütülen çalışmanın evrenini, bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü birinci, ikinci ve üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş olup, bütün ebelik öğrencilerine ulaşılarak, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerle çalışma yürütülmüştür (n= 184). Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve 'Akademik Öz Yeterlilik' Ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 19.66±2.14'tür. Öğrencilerin Akademik Öz Yeterlilik ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 14.49±2.53'tür. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarında; öğrencilerin okumuş oldukları sınıf, gelir durumu, yaşamın uzun süre geçtiği yer, anne ve babanın eğitim durumu, bölümü isteyerek tercih etme, bilimsel toplantı/seminer ve kongrelere katılma, okunulan lise, kendini bölüme uygun hissetme durumları arasında anlamlı farklar tespit edilmedi. Yapılan analizde babası çalışmayan (U=2351.000, p=0.05) ve kendini bölüme uygun hisseden öğrenciler arasında (U=2855.000, p=0.04) anlamlı farklar tespit edildi.

Sonuç: Araştırma sonucunda ebelik öğrencilerinin özellikle bölümü isteyerek tercih etme, bölümden memnun olma durumları ile alanda bilimsel etkinliklere katılma durumlarının akademik öz yeterliliklerinin artmasına sebep olmaktadır. Bu durum bize bireylerin meslek seçerken kendi sevdikleri ve istedikleri bölümü tercih etmeleri sonucunda akademik öz yeterliliklerinin de artacağını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi alanlarında yapılan etkinliklere katılımının desteklenmesi, bölümlerde bilimsel etkinliklerin düzenlenmesi akademik öz yeterliliğin artırılmasında önemli etkenlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Ebelik Öğrencileri, Akademik öz yeterlilik, Başarı, Tercih*

Abstract

Objective: This study was conducted to determine the factors affecting the academic self-efficacy of midwifery students.

Material and Method: The population of the study, which is carried out in a descriptive and cross-sectional manner, consists of the first, second and third year students of the Department of Midwifery of the Faculty of Health Sciences of a public university. The study was carried out with students who agreed to participate voluntarily in the study by reaching all midwifery students (n = 184). Personal Information Form and 'Academic Self-Efficacy Bilgi Scale were used as data collection tools.

Results: The mean age of the students was 19.66 ± 2.14 and 34.8% was first class. The average score of the students on the Academic Self-Efficacy Scale was 14.49 ± 2.53. In the results of statistical analysis; There were no significant differences between the students' class, income status, long-lasting place of life, educational status of parents and willingness to participate in scientific meetings / seminars and congresses. In the analysis, significant differences were found between the students who did not work (U = 2351.000, p = 0.05) and those who felt fit for the department (U = 2855.000, p = 0.04).
However, according to the second year, the third grades, scientific meetings / seminars and congress participants and those who want to participate, those who prefer the midwifery department willingly, those who are satisfied with the department and those who have more than the income level expenses have higher academic self-efficacy scores.

Conclusion: As a result of the research, especially the students of the midwifery department, who prefer voluntarily and being satisfied with the department, increase their academic self-efficacy. This situation shows us that academic self-efficacy will increase as a result of individuals choosing their own favorite and desired department.

Giriş

Öz-yeterlilik, bireyin kendisine verilen bir işi yürütebilme, organize edebilme ve başarabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin olası durumlarla baş edebilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

yapabildiklerine dair yargıları, onların öz-yeterlilik algısını tanımlar. Eğer birey bir sonuca ulaşabileceğine inanırsa, daha aktif davranmakta ve yaşamının kontrolünü elinde tutabilmektedir. Bireylerin öz- yeterlilik inançları, kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesini, yaşamda nasıl amaçlar belirleyeceğini, nasıl bir yaşam biçimi olacağını, zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını, çabalarının ürününün nasıl olacağını etkiler.

Amaç: Bu çalışma, ebelik öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yürütüldü.

Gereç ve Yöntem: Tanımlayıcı ve kesitsel nitelikte yürütülen çalışmanın evrenini, bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü birinci, ikinci ve üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş olup, bütün ebelik öğrencilerine ulaşılarak, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerle çalışma yürütülmüştür (n= 184). Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve 'Akademik Öz Yeterlilik' Ölçeği kullanılmıştır. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Gürçay & Ekici (2007) tarafından Türk-çe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 7 maddeli ve tek boyutludur. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri ise .79 olarak belirlenmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesi amacıyla frekans, ortalama, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 19.66±2.14'tür. Katılımcıların bazı demografik özellikleri tablo 1'de ele alındı.

Tablo 1. Katılımcıların soyo- demografik durumları

Sınıf	**n**	**%**	**Gelir durumu**	**n**	**%**
1. Sınıf	64	34.8	Gelir giderden az	44	23.9
2. Sınıf	62	33.7	Gelir gidere eşit	120	65.2
3. Sınıf	58	31.5	Gelir giderden fazla	20	10.9
Annenin çalışma durumu	**n**	**%**	**Babanın çalışma durumu**	**n**	**%**
Evet	41	22.3	Evet	143	77.7
Hayır	143	77.7	Hayır	41	22.3
Yaşamın uzun süre geçtiği yer	**n**	**%**	**Mezun olunan lise**	**n**	**%**
Köy	19	10.3	Anadolu Lisesi	100	54.3
İlçe	59	32.1	Sağlık Meslek Lisesi	31	16.8
İl	106	57.6	Düz Lise	14	7.6
Aile yapısı	**n**	**%**	Diğer	39	21.2
Geniş aile	40	21.7			
Çekirdek aile	140	76.1			
Bölünmüş aile	4	2.2			

Öğrencilerin %61.4'ü Marmara Bölgesinde yaşamakta, %32.6'sı iki ve %29.3'ü üç kardeştir. Öğrencilerin okumuş oldukları bölümleri ile ilgili durumları tablo 2'de ele alındı.

Tablo 2. Öğrencilerin ebelik bölümüne yönelik durumları

Bölümü kendi isteği ile seçme	**n**	**%**	**Bölümden memnun olma**	**n**	**%**
Evet	165	89.7	Evet	176	95.7
Hayır	19	10.3	Hayır	8	4.3
Kendini bölüme uygun hissetme	**n**	**%**			
Evet	131	71.2			
Hayır	53	28.8			

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 3. Öğrencilerin bilimsel etkinlikler ve araştırma hakkındaki durumları

Bilimsel toplantı, seminer ve kongrelere katılma	**n**	**%**	**Bilimsel toplantı, seminer ve kongrelere katılmayı isteme durumu**	**n**	**%**
Evet	84	45.7	Evet	169	91.8
Hayır	100	54.3	Hayır	15	8.2
Mesleki alanda araştırma yapma isteği	**n**	**%**	**Bilimsel araştırma konusundaki bilgi düzeyi**	**n**	**%**
Evet	176	95.7	Yeterli	48	26.1
Hayır	8	4.3	Yetersiz	136	73.9
Araştırma eğitimini alma isteği	**n**	**%**	**İleride mesleği değiştirme isteği**	**n**	**%**
Evet	166	90.2	Evet	33	17.9
Hayır	18	9.8	Hayır	151	82.1
Mezun olduktan sonra çalışmak istenilen alanlar	**n**	**%**			
Devlet hastanesi	87	47.3			
Özel hastane	7	3.8			
Üniversite hastanesi	26	14.1			
Akademisyen olarak	59	32.1			
Diğer	5	2.7			

Öğrencilerin Akademik Öz Yeterlilik ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 14.49±2.53'tür. Katılımcıların akademik öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları puanları ile bazı değişkenlerin karşılaştırılması tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin akademik öz yeterlilik ölçeğinden almış oldukları puan ile bazı değişkenlerin karşılaştırılması

Aile yapısı	**n**	**Sıra ort**	**U**	**p**
Geniş aile	40	87.39	2675.500	0.665
Çekşrdek aile	140	91.39		
Babanın çalışma durumu	**n**	**Sıra ort**	**U**	**p**
Evet	143	88.44	**2351.000**	**0.04**
Hayır	41	106.66		
Bölümü isteyerek tercih etme	**n**	**Sıra ort**	**U**	**p**
Evet	165	94.58	1223.500	0.114
Hayır	19	74.39		
Kendini bölüme uygun hissetme	**n**	**Sıra ort**	**U**	**p**
Evet	131	97.21	2855.000	**0.042**
Hayır	53	80.87		
Bilimsel toplantı, seminer, kongreye katılma	**n**	**Sıra ort**	**U**	**p**
Evet	84	93.45	4120.000	0.822
Hayır	100	91.70		
Mezun olunan lise	**n**	**Sıra ort**	**KW**	**p**
Anadolu Lisesi	100	90.55	5.552	0.132
Sağlık meslek lisesi	31	81.31		
Düz lise	14	119.82		
Diğer	39	96.59		

Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarında; öğrencilerin okumuş oldukları sınıf, gelir durumu, yaşamın uzun süre geçtiği yer, anne ve babanın eğitim durumu, bölümü isteyerek tercih etme, bilimsel toplantı/seminer ve kongrelere katılma, okunulan lise, kendini bölüme uygun hissetme durumları arasında anlamlı farklar tespit edilmedi. Yapılan analizde babası çalışmayan (U=2351.000, p=0.05) ve kendini bölüme uygun hisseden öğrenciler arasında (U=2855.000, p=0.04) anlamlı farklar tespit edildi.

Fakat ikinci sınıflara göre üçüncü sınıflar, bilimsel toplantı/seminer ve kongreye katılanlar ve katılmak isteyenler, ebelik bölümünü isteyerek tercih edenler, bölümden memnun olanlar ve gelir durumu giderlerinden fazla olan, ilçede uzun süre yaşayan ve çekirdek aile yapısına sahip olan öğrenciler arasında akademik öz yeterlilik puanları

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

daha yüksektir. Ayrıca mezun olunan lise durumlarının değerlendirilmesinde en düşük akademik öz yeterlilik puanları sağlık meslek lisesi çıkışlı olan öğrenciler arasındadır.

Sonuç: Araştırma sonucunda ebelik öğrencilerinin özellikle bölümü isteyerek tercih etme, bölümden memnun olma durumları ile alanda bilimsel etkinliklere katılma durumlarının akademik öz yeterliliklerinin artmasına sebep olmaktadır. Bu durum bize bireylerin meslek seçerken kendi sevdikleri ve istedikleri bölümü tercih etmeleri sonucunda akademik öz yeterliliklerinin de artacağını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi alanlarında yapılan etkinliklere katılımının desteklenmesi, bölümlerde bilimsel etkinliklerin düzenlenmesi akademik öz yeterliliğin artırılmasında önemli etkenlerdir.

Kaynaklar

1. Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2):144-151
2. Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe ’ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33:* 253-259.
3. Aktaş H. Akademik güdülenme ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3(6): 1376-93.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ebelik Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Determination Of Midwifery Students' Attitudes To e-Learning And Affecting Factors

Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ[1], Handan ÖZCAN[1], Yasemin AYDIN KARTAL[1]
[1] Health Science University, Faculty of Health Sciences, Department of Midwifery, Selimiye District, Tıbbiye St. No:38, 34668 Üsküdar, Turkey
e-mail:nerimancaglayan.keles@sbu.edu.tr

Özet

Amaç: Bu çalışma ebelik öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Yöntem: Tanımlayıcı ve analitik desende yürütülen çalışmanın evrenini, bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü birinci sınıfında eğitim gören öğrenciler oluşturdu. Çalışmanın örneklemini ise çalışmaya katılmayı kabul eden 90 öğrenci oluşturdu *(Katılma Oranı: %97).* Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (EÖYTÖ)" kullanıldı. Verilerin değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma, sayı, yüzdelik, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanıldı.

Bulgular: Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 19,10±2,52 yıl olduğu belirlendi. Öğrencilerin teknoloji ile ilgili verilerinin dağılımına bakıldığında; %81,1'inin 1 yıldan daha uzun süredir bilgisayar kullandığı, %44,4'ünün haftada 8-21 saat arasında internet kullanımının olduğu, öğrencilerin %94,4'ünün akıllı cep telefonu sahibi olduğu saptandı. Ebelik öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğine ait toplam puan ortalaması 53,01±8,67 olarak bulundu. E öğrenmeye ilişkin tutumların 5'li likert tipi ölçekte 2,6 olduğunu yani 'kararsızım'a yakın bir sonuç çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgisayar, internet ve cep telefonu kullanma durumlarının e-öğrenme tutumlarını etkilemediği saptanmıştır.

Sonuç: Sonuç olarak, araştırmaya katılan ebelik öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğunu belirlenmiştir. Öğrencilerin e-öğrenme konusunda yeterli bilgi ve deneyim kazanmaları amacıyla eğitim faaliyetleri düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Ebelik Öğrencileri, E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği, E-öğrenme*

Abstract

Objective: This study was conducted to determine the attitudes of the midwifery students towards e-learning and the factors affecting them.

Method: This descriptive and analytical study used a population of students studying in the first grade of the midwifery department of the Health Sciences Faculty of a public university. Sample selection was not made in the study, and 90 students who agreed to participate in the study constituted the sample of the study (Participation rate: 97%) . Data was collected by "Personal Information Form" and "General Attitude Scale Towards E-Learning". Data were analysed with mean, standart deviation, frequency, percentage and paramatric tests including; İndependent t test, One-way ANOVA.

Findings: The mean age of the students was 19,10 ± 2,52 years. When the distribution of students' data about technology is examined; 81.1% of them used computers for more than 1 year, 44.4% of them used internet between 8-21 hours in a week, 94.4% of students were found to have smart mobile phone. The mean score of the midwifery students' attitudes towards e-learning scale was found as 53.01 ± 8.67. It was determined that attitudes towards E-learning were 2.6 in 5 -point Likert-type scale. It was determined that students' use of computer, internet and mobile phones did not affect e-learning attitudes.

Conclusions: As a result, it was determined that the attitudes of midwifery students to e learning were moderate in favor of the study. It is recommended to organize training activities in order to gain sufficient knowledge and experience about e-learning.

Keywords: *Midwifery Students, E-learning attitude scale, E-learning*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Giriş

Uzaktan eğitimin e-öğrenme biçiminde gerçekleşmesi, öğrencilerin öğretmenden ve sınıf ortamından uzakta, eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan, internet üzerinden iletişim kurulan bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Göktaş ve Kayri, 2005). Hemşirelik eğitiminde e-öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemine alternatif bir yöntem olarak kullanılabilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT), eğitimi hayat boyu sürdürebilmek için yeni yenilikçi yöntemlere kapı açar. E-öğrenmenin kullanımı hızla büyüyen bir eğitim şeklidir ve genel olarak eğitim sunmanın yeni bir yoludur. Bu sağlık çalışanları için aynı zamanda internet'in esnek, kullanışlı ve interaktif eğitim olanaklarını genişlettiği sağlık hizmetlerinde de geçerlidir (Demir, 2014).

E-Öğrenme, öğrenim fırsatları sunan dinamik, yenilikçi ve zengin bir yol olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler, sınıf ortamına bir web sitesinden erişebilmekte, derslere ve grup tartışmasına gerçek zamanlı olarak katılabilmektedirler. E-öğrenmenin öğrencilerin içerik, yer ve öğrenme zamanı üzerinde kendi kontrollerini artırabileceğini belirtilmektedir. Ayrıca e-öğrenme, öğrencilerin geleneksel öğrenmeye göre, daha hızlı bilgi ve beceri kazanmalarına yardımcı olabilmektedir (Haznedar ve Baran, 2012).

Metod

Araştırmanın Amacı ve Tipi: Bu çalışma, ebelik öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ve etkileyen faktörleri belirlemek amacı ile tanımlayıcı nitelikte planlanmış olup, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

- Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ve meslekleri ile öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin ailesinin gelir durumu ile öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin akademik başarılarını tanımlama durumu ile öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin aile ve arkadaşlık ilişkileri ile öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin bilgisayar, internet ve cep telefonu kullanım durumları ile öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi: Araştırmanın evrenini bir kamu Üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü birinci sınıfında eğitim gören öğrenciler oluşturdu. Çalışmanın örneklemini ise çalışmaya katılmayı kabul eden 90 öğrenci oluşturdu *(Katılma Oranı: %97).*

Veri Toplama Araçları: Ebelik öğrencilerinin kişisel özellikleri "Kişisel Bilgi Formu", e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ise "E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ile sorgulandı.

1. Öğrenci Bilgi Formu: Bu form öğrencilerin yaşı, aile tipi, anne ve baba meslekleri, anne ve baba eğitim düzeyi, aile ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri, akademik başarı algısı ve bilgisayar, internet, cep telefonu kullanım durumları ile ilgili soruları içermektedir.

2. E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla Haznedar ve Baran (2012) tarafından geliştirilen, "E-öğrenmeye Yönelik Tutum" ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür.

Verilerin Analizi: Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde gibi betimsel istatistiklerden faydalanıldı. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov testi ile homojenliği ise Levene testi ile değerlendirildi. Anlamlılık değerleri 0,05'den büyük olduğu için ileri düzey çözümlemelerde parametrik testler kullanıldı. Parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ve ikiden fazla bağımsız değişken için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanıldı.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 19,10±2,52 (17-34) yıl olduğu, %63,3'ünün (57 öğrenci) burs'a gereksinimi olduğu belirlendi. Öğrencilerin ailelerine ilişkin verilere bakıldığında %70'inin (63 öğrenci) çekirdek aileye sahip olduğu, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında %55,6'sının ilkokul mezunu ve %74,4'ünün çalışmadığı, babaların %38,9'unun ilkokul mezunu olduğu ve %96,6'sının çalıştığı, öğrencilerin %97,8'inin (88 öğrenci) en az 1 kardeşe sahip olduğu bulundu. Öğrencilerin %77,8'i (70 öğrenci) aileleri ile ilişkilerinin çok iyi olduğunu, %83,3'ü (75 öğrenci) arkadaşları ile ilişkilerini çok iyi olarak tanımladı. Öğrencilerin teknoloji ile ilgili verilerinin dağılımına bakıldığında; %81,1'inin (73 öğrenci) 1 yıldan daha uzun süredir bilgisayar kullandığı, %44,4'ünün (40 öğrenci) haftada 8-21 saat arasında internet kullanımının olduğu, öğrencilerin %94,4'ünün (85 öğrenci) akıllı cep telefonu sahibi olduğu saptandı.

Ebelik öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğine ait toplam puan ortalaması 53,01±8,67 (34-76) olarak bulundu. Öğrencilerin bilgisayar (F=0,47, p=0,49), internet (F=1,87, P=0,15) ve cep telefonu (F=0,22,P=0,64) kullanma durumları ile e- öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı, ancak cep telefonu kullanan öğrencilerin, kullanmayan öğrencilere göre, 8-21 saat internet kullanan öğrencilerin, 8 saatten daha az internet kullananlara göre, 1yıldan uzun süredir bilgisayar kullananların,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

1 yıldan daha az süreyle bilgisayar kullananlara göre e-öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu belirlendi. Öğrencilerin bilgisayar, internet ve cep telefonu kullanma durumlarının e-öğrenme tutumlarını etkilemediği saptandı.

Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde; öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 5'li likert tipi ölçekte 2,6 olduğunu yani 'kararsızım'a yakın bir sonuç çıktığı, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin e-öğrenme konusunda yeterli bilgi ve deneyim kazanmaları amacıyla eğitim faaliyetleri düzenlenmesi önerilmektedir.

Cep telefonu kullanan öğrencilerin, 8-21 saat internet kullanan öğrencilerin, 1yıldan fazla süredir bilgisayar kullananların e öğrenme puanlarının, bu teknolojik araçları kullanmayan öğrencilere göre (istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da) daha yüksek olduğu belirlendi. Bu sonuç, öğrencilerin sosyal hayatta bilgiye ulaşabilmek için bilgi teknoloji araçlarını kullanmaya alışık olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Kaynakça

Haznedar, Ö., Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2(2), 42-59.

Gökdaş, İ., Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve türkiye açisindan sorunlar, çözüm önerileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, (2), 1-20.

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39, 203-212.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ebelik Öğrencilerinin Hasta Güvenliği Kültürü Patient Safety Culture Of Midwifery Students

Handan ÖZCAN[1], Yasemin AYDIN KARTAL[1], Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ[1]
[1]Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, Selimiye Mahallesi, Tıbbiye Cd No:38, 34668 Üsküdar, Türkiye
handan.ozcan@sbu.edu.tr

Özet

Amaç: Bu çalışma, ebelik öğrencilerinin hasta güvenliği kültürünü ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapıldı.

Gereç ve Yöntem

Tanımlayıcı ve kesitsel nitelikte yürütülen çalışmanın evrenini, bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümünde eğitim ve öğretimine devam eden, hasta güvenliği dersini alan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada örneklem seçimine gidilmeden bütün öğrencilere ulaşılmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenlerle çalışma yürütülmüştür (n=70, Katılma Oranı:86.41). Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve 'Hasta Güvenliği Kültürü' Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS paket programı kullanılarak, istatistiksel analizlerde frekans, Kruskal Wallis, Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20.24±0.66 olup, %10'u yabancı uyrukludur. Öğrencilerin Hasta Güvenliği Kültürü ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalaması 3.00±0.44'tür. Katılımcıların %70'i bölümü isteyerek kendisi tercih etmiş, %97.1'i bölümünü sevmekte, %95.7'si bölümü kendisine uygun hissetmekte ve %35.7'si klinikte çalışmaktadır. Öğrencilerin hasta güvenliği kültürü ölçeğinden almış oldukları puanlara göre uyruk, aile yapısı, gelir durumu, yaşamın uzun süre geçtiği yer, gelir durumu, klinikte çalışma ve mesleği isteyerek seçme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmedi. Yapılan analizler sonucunda TC uyruklu, çekirdek aile yapısına sahip olanlarda, gelir durumu az olanlarda, klinikte çalışmayanlarda, ebelik mesleğini isteyerek seçenlerde, yaşamının uzun süresini ilçe ve köyde geçiren öğrencilerde ölçek puanlarının daha yüksek olduğu belirlendi

Sonuç: Araştırma sonucuna göre ebelik bölümünde okuyan öğrencilerin olumlu hasta güvenliği kültürüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Ebelik Öğrencileri, Hasta Güvenliği Kültürü, Klinik*

Abstract

Objective: The aim of this study was to determine the factors affecting the safety of patients and the factors affecting midwifery students.

Material and Method: The population of the study, which was carried out in a descriptive and cross-sectional manner, consisted of third year students attending the education and training in the Department of Midwifery of the Faculty of Health Sciences of a public university. In this study, all students were reached without any sample selection and a study was conducted with those who accepted to participate voluntarily (n = 70, Participation Rate: 86.41). Personal Information Form and 'Patient Safety Culture Scale' were used as data collection tools. Data were analyzed by using SPSS package program, frequency, Kruskal Wallis, Mann Whitney U tests were used for statistical analysis.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Results: The mean age of the students was 20.24 ± 0.66 and 10% of them were foreign nationals. The mean score of the students on the Patient Safety Culture Scale was 3.00 ± 0.44. Seventy percent of the participants preferred the department by themselves, 97.1% liked the department, 95.7% felt it to be appropriate and 35.7% worked in the clinic. Statistically significant difference was not found between students' nationality, family structure, income status, place of life, income status, work in clinic, and occupation. As a result of the analyzes, it was determined that the scale scores were higher in the students who had a nuclear family structure, those who had a nuclear family structure, those with low income, those who did not work in the clinic, those who chose the profession of midwifery and who spent a long time in the district and village.

Conclusion: According to the results of the study, it was determined that students studying in midwifery department had a positive patient safety culture.
Keywords: *Midwifery Students, Patient Safety Culture, Clinic*

Giriş

Hasta güvenliğini; hasta ve yakınlarını, hastane çalışanlarını fiziki ve psikolojik olarak olumlu etkileyecek bir ortam yaratarak güvenliği sağlamak ve hataların hastaya ulaşmadan düzeltilmesi olarak tanımlanmaktadır (1).

Hasta güvenliği kültürü ise, sağlık hizmetlerine bağlı hataların önlenmesi ve sağlık hizmetlerinin yol açtığı hasta zararlarının azaltılması olarak da tanımlanmaktadır (2).

Amaç: Bu çalışma, ebelik öğrencilerinin hasta güvenliği kültürünü ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapıldı.

Gereç ve Yöntem: Tanımlayıcı ve kesitsel nitelikte yürütülen çalışmanın evrenini, bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümünde eğitim ve öğretimine devam eden, hasta güvenliği dersini alan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada örneklem seçimine gidilmeden bütün öğrencilere ulaşılmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenlerle çalışma yürütülmüştür (n=70, Katılma Oranı:86.41). Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve 'Hasta Güvenliği Kültürü' Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek puanının hesaplanmasında; alt boyutlarda yer alan madde puanları toplanıp elde edilen toplam sayı madde sayısına bölünmekte ve 1-4 arasında her bir alt boyutun ortalama puanı elde edilmektedir. Toplam ölçek puanının hesaplanmasında ise 5 alt boyutun ortalama puanı toplanmakta ve 5'e bölünerek 1-4 arasında ölçek puanı elde edilmektedir. Ölçek puanının yorumlanmasında ise "puan ortalamasının 4'e doğru yükselmesi, olumlu hasta güvenliği kültürünü", "1'e doğru azalması, olumsuz hasta güvenliği kültürü"nün varlığını göstermektedir. (3)

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS paket programı kullanılarak, istatistiksel analizlerde frekans, Kruskal Wallis, Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20.24±0.66 olup, %10'u yabancı uyrukludur. Öğrencilerin Hasta Güvenliği Kültürü ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalaması 3.00±0.44'tür. Katılımcıların %70'i bölümü isteyerek kendisi tercih etmiş, %97.1'i bölümünü sevmekte, %95.7'si bölümü kendisine uygun hissetmekte ve %35.7'si klinikte çalışmaktadır.

Öğrencilerin Hasta Güvenliği Kültürü Ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 1. Katılımcıların Hasta Güvenliği anketi puanlarının betimleyici istatistikleri

	n	Minimum	Maximum	ort	ss
Yönetim ve liderlik	70	1.29	4.00	2.99	0,50
Çalışan davranışı	70	1.50	4.00	2.94	0.52
Beklenmedik olay ve hata raporlama	70	2.00	4.00	2.90	0.50
Çalışanların eğitimi	70	1.14	4.00	3.08	0.62
Bakım ortamı	70	1.86	4.00	3.08	0.51

Öğrencilerin hasta güvenliği kültürü ölçeğinden almış oldukları puanlara göre uyruk, aile yapısı, gelir durumu, yaşamın uzun süre geçtiği yer, gelir durumu, klinikte çalışma ve mesleği isteyerek seçme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmedi. Yapılan analizler sonucunda TC uyruklu, çekirdek aile yapısına sahip olanlarda, gelir durumu az ve denk olanlarda, klinikte çalışmayanlarda, ebelik mesleğini isteyerek ve başkasının yönlendirmesi ile seçenlerde, yaşamın uzun süresini ilçe ve köyde geçiren öğrencilerde ölçek puanlarının daha yüksek olduğu belirlendi. Öğrencilerin ölçek toplam puanı ile bazı değişkenlerinin değerlendirilme sonuçları tablo 2'de ele alınmıştır.

Tablo 2. Bazı değişkenlerin toplam ölçek puanı bakımından karşılaştırılması

Uyruk	**n**	**Sıra ort**	**U**	**p**
TC	67	36.27	172.000	0.342
Diğer	7	28.57		
Aile yapısı	**n**	**Sıra ort**	**U**	**p**
Geniş aile	57	33.47	255.000	0.81
Çekirdek aile	13	44.38		
Klinikte Çalışma	**n**	**Sıra ort**	**U**	**p**
Evet	25	32.34	483.500	0.333
Hayır	45	37.26		
Gelir durumu	**n**	**Sıra ort**	**KW**	**p**
Gelir giderden fazla	6	28.83	0.705	0.703
Gelir gidere denk	40	36.19		
Gelir giderden az	24	36.02		
Mesleği seçme	**n**	**Sıra ort**	**KW**	**p**
Kendi isteği ile	49	36.49	1.327	0.515
Başkalarının yönlendirmesi ile	6	40.00		
İş bulma sebebi ile	15	30.47		
Yaşamın uzun süre geçtiği yer	**n**	**Sıra ort**	**KW**	**p**
Köy	5	13.20		
İlçe	31	35.34	6.970	0.031
İl	34	38.93		

Sonuç: Araştırma sonucuna göre ebelik bölümünde okuyan öğrencilerin olumlu hasta güvenliği kültürüne sahip oldukları belirlendi. Özellikle TC vatandaşlığı ve çekirdek aile yapısına sahip olanlar, klinikte çalışmayan, ilde yaşayan ve gelir durumu az ya da eşit olanlar arasında hasta güvenlik kültür durumları daha yüksektir. Ayrıca iş bulma nedeniyle bölümü seçen öğrenciler arasında puanlar düşüktür.

Kaynaklar

1. Tunçel, K. (2013). *Hemşirelerin hasta güvenliği kültürünü algılama düzeyi ve hasta güvenliği uygulamaları*. Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

2. Çakır, A. (2007). *Hasta güvenliği kültürü ile kalite yönetim sistemi arasındaki ilişkinin analizi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

3. Türkmen, E., Baykal, Ü., Intepeler, S., Altuntas, S. (2013). Nurses' Perceptions of and Factors Promoting Patient Safety Culture in Turkey. *J Nurs Care Qual, 28(4):360-7.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ebelik Öğrencilerinin Liderlik Yönelimlerinin ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Determination Of Leadership Orıentation Of Midwifery Students And Affecting Factors

Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ[1], Handan ÖZCAN[1], Yasemin AYDIN KARTAL[1]

[1] Health Science University, Faculty of Health Sciences, Department of Midwifery, Selimiye District, Tıbbiye St. No:38, 34668 Üsküdar, Turkey

nerimancaglayan.keles@sbu.edu.tr

Özet

Amaç: Bu çalışma ebelik öğrencilerinin liderlik yönelimlerinin ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla planlanmıştır.

Yöntem: Tanımlayıcı ve analitik desende yürütülen çalışmanın evrenini, bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü üçüncü sınıfında eğitim gören öğrenciler oluşturdu. Çalışmanın örneklemini ise çalışmaya katılmayı kabul eden 93 öğrenci oluşturdu (Katılma Oranı: %98). Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Liderlik Yönelimleri Ölçeği (LYÖ)" kullanıldı. Verilerin değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma, sayı, yüzdelik ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanıldı.

Bulgular: Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamasının 20,41±1,2 yıl olduğu belirlendi. Ebelik öğrencilerinin LYÖ puan ortalamalarına bakıldığında; İnsana yönelik liderlik alt boyut özelliklerinin en fazla sergilenen (32,76±4,46), dönüşümsel liderlik alt boyut özellikleri en az sergilenen liderlik özelliği (24,02±3.90) olduğu bulundu. Ailenin gelir durumu ve akademik başarıyı tanımlama durumu ile LYÖ puan ortalaması arasında anlamlı fark bulunmazken, aile tipi, annenin eğitim ve meslek durumu, baba eğitim ve meslek durumu, aile ve arkadaşlık ilişkileri ile LYÖ'nün alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Sonuç: Sonuç olarak, araştırmaya katılan ebelik öğrencilerinin insana yönelik liderlik özelliklerinin iyi düzeyde olduğu ancak dönüşümsel liderlik özelliklerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitsel etkinliklerin planlanması ve sosyal destek kaynaklarının etkin kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebelik Öğrencileri, Liderlik Yönelim Ölçeği, Liderlik

Abstract

Objective: This study was conducted to determine the leadership orientation of midwifery students and affecting factors

Method: This descriptive and analytical study used a population of students studying in the third grade of the midwifery department of the Health Sciences Faculty of a Public University. Sample selection was not made in the study, and 93 students who agreed to participate in the study constituted the sample of the study (Participation rate: 98%). Data were collected by "Personal Information Form" and "Leadership Orientation Score (LOS)". Data were analysed with mean, standart deviation, frequency, percentage and paramatric tests including; İndependent t test, One-way ANOVA.

Findings: The mean age of the students was 20.41 ± 1.2 years. When the mean LOS scores of midwifery students are examined; most of the characteristics of the leadership sub-dimension was human oriented (32,76 ± 4,46) , and the least exhibited leadership sub-dimension was transformational leadership (24,02 ± 3.90). While there was no significant difference between the status of family income, academic achievement and LOS score, there was a significant relationship between family type, mother's education and occupation status, father's education and occupation status, family and friendship relations and LOS subscales was found.

Conclusions: As a result, It has been determined that midwifery students have good level of leadership characteristics but they have low level of transformational leadership characteristics. It is recommended to plan educational activities to improve students' leadership behaviors and to use social support resources effectively.

Keywords: Midwifery Students, Leadership Orientation Scale, Leadership

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Giriş

İnsanlar gruplar halinde yaşayan sosyal varlıklardır ve onları yönetecek ve hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak liderlere ihtiyaç duyarlar. Belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının motivasyonlarını etkileme ve harekete geçirebilmesi için, liderlerin her insanda bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna kabiliyetine sahip olmaları gerekmektedir (Küçüközkan, 2016). Liderliğin en önemli üç özelliği, değişim odaklı olmak, insanları etkileme kabiliyeti ve amaçlara ulaşmaktır. Liderler, grupların başarı ve başarısızlığından sorumlu tutulmaktadırlar (Keklik, 2012). Bu bilgiler ışığında bakıldığında; liderlik, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için bireyleri harekete geçirme yeteneği ve bilgilerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Okulların önemli rolleri arasında; öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirmek yer almaktadır. Bu nedenle okullar öğrencilerine okul içinde ve dışında liderlik fırsatları sunmalıdır. Öğrencilerin liderlik yeteneklerini keşfetmek ve bunların ortaya çıkarılıp gelişebilmesine olanak sağlayacak her türlü eğitsel uygulamalara ve fırsatlara yer verilmelidir. Örneğin okul içinde düzenlenebilecek mentörlük programları, liderlik kursları, spor ya da gönüllü aktiviteler öğrencilerin liderlik rollerini kazanabilmelerine yardımcı olacaktır. Öğrenci liderliği programlarının amacı, öğrencileri liderlik rollerine ve görevlerine hazırlamaktır. Diğer taraftan eğitimin işlevlerinden biri de toplum yaşantısının çeşitli alanlarında ve ülke yönetiminde rol alacak liderleri yetiştirmektir (Özkan, 2012).

Metod

Araştırmanın amacı ve tipi: Bu çalışma, ebelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve ilişkili faktörleri belirlemek amacı ile tanımlayıcı nitelikte planlanmış olup, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

- Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ve meslekleri ile öğrencilerin Liderlik Yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin ailesinin gelir durumu ile öğrencilerin Liderlik Yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin akademik başarılarını tanımlama durumu ile öğrencilerin Liderlik Yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin aile ve arkadaşlık ilişkileri ile öğrencilerin Liderlik Yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın evreni ve örneklemi: Bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü üçüncü sınıfında eğitim gören öğrenciler oluşturdu. Çalışmanın örneklemini ise çalışmaya katılmayı kabul eden 93 öğrenci oluşturdu (Katılma Oranı: %98).

Veri toplama araçları: Ebelik öğrencilerinin kişisel özellikleri "Kişisel Bilgi Formu", liderlik yönelimleri ise "Liderlik Yönelimleri Ölçeği" ile sorgulandı.

***1. Öğrenci bilgi formu*:** Bu form öğrencilerin yaşı, aile tipi, anne ve baba meslekleri, anne ve baba eğitim düzeyi, aile ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri ve akademik başarı algısı ile ilgili soruları içermektedir.

2. Liderlik yönelimleri ölçeği: Öğrencilerin liderlik özelliklerini değerlendirmek amacıyla Bolman ve Deal (1990) tarafından geliştirilmiş, ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Dereli (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte; İnsana yönelik liderlik, Yapıya yönelik liderlik, Dönüşümsel liderlik ve Karizmatik liderlik olmak üzere dört temel liderlik özelliğini analiz eden toplam 32 ifade yer almaktadır. Ölçek, 5'li Likert türünde olup, değerlendirmeler her zaman seçeneğine 5, hiçbir zaman seçeneğine 1 puan verilerek gerçekleştirilmektedir. Buna göre ölçeğin boyutlarından alınan yüksek puan kişinin ilgili liderlik özelliklerini her zaman sergilediğini; düşük puan ise hiçbir zaman sergilemediğini ifade etmektedir.

Verilerin analizi: Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde gibi betimsel istatistiklerden faydalanıldı. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov testi ile homojenliği ise Levene testi ile değerlendirildi. Anlamlılık değerleri 0,05'den büyük olduğu için ileri düzey çözümlemelerde parametrik testler kullanıldı. Parametrik testlerden ikiden fazla bağımsız değişken için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanıldı.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ait bulgular incelendiğinde; yaş ortalamalarının 20,41±1,2 yıl (19-27) olduğu belirlendi. Öğrencilerin %37,8'inin (41 öğrenci) bursa gereksinimi olduğu, %67'sinin (71 öğrenci) çekirdek aileye sahip olduğu, annelerin çoğunlukla (%40,6) ilkokul mezunu olduğu ve %62,3'ünün çalışmadığı, babaların çoğunlukla (% 32,1) ilkokul mezunu olduğu ve %74,4'ünün çalışıyor olduğu belirlendir. Öğrencilerin %82,1'inin (87 öğrenci) en az bir kardeşi olduğu, %59,5'inin (63 öğrenci) arkadaşları ile ilişkilerini çok iyi olarak tanımladığı, 68,8'inin (73 öğrenci) ailesi ile olan ilişkilerini çok iyi olarak tanımladığı bulundu. Öğrencilerin akademik genel not ortalamalarının 2,85±0,35 (1,55-3,66) olduğu, öğrencilerin %50,9'unun (54 öğrenci) akademik başarılarını orta seviye olarak tanımladığı belirlendi.

Öğrencilerin liderlik yönelimleri ölçeğinin dört alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları Tablo 1'de

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

verilmiştir.

Tablo 1. Liderlik Yönelimleri Ölçeği

	N	Ort.	SS
İnsana yönelik lider	93	32.7634	4.46094
Yapıya yönelik lider	93	32.0645	3.92541
Dönüşümsel lider	93	24.0215	3.90646
Karizmatik lider	93	27.8710	4.40905

Ebelik öğrencilerinin LYÖ puan ortalamalarına bakıldığında; İnsana yönelik liderlik alt boyut özelliklerinin en fazla sergilenen (32,76±4,46), dönüşümsel liderlik alt boyut özellikleri en az sergilenen liderlik özelliği (24,02±3.90) olduğu bulundu.
LYÖ'nün alt boyutları ile aile tipleri (çekirdek aile, geniş aile ve parçalanmış aile) karşılaştırıldığında; insana yönelik liderlik ve karizmatik liderliğin aile tipleri arasında anlamlı farklılık olduğu (sırasıyla; F=9,11, p=0,000; F=14,21, p=0,000), yapıya yönelik ve dönüşümsel liderlik ile aile tipleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulundu (sırasıyla; F=0,35, p=0,75; F=0,51;p=0,39). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre; sırasıyla geniş aile, çekirdek aile ve parçalanmış aile tipi olan öğrencilerin karizmatik ve insana yönelik liderlik alt puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulundu.
Anne eğitim durumu ile dönüşümsel liderlik (F=2,43, p=0,04) ve karizmatik liderlik (F=4,86, p=0,001) arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulundu. Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre; LYÖ alt boyutlarından daha yüksek puan aldığı saptandı. Annenin mesleği ile öğrencilerin LYÖ alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında; insana yönelik liderlik (F=3,74, p=0,07), yapıya yönelik liderlik (F=7,83, p=0,00), dönüşümsel liderlik (F=3,53, p=0,01) ve karizmatik liderlik (F=10,25, p=0,00) arasında anlamlı farklılık olduğu bulundu. Gruplar arası farklılıkların karşılaştırılmasında annesi çalışan öğrencilerin yapıya yönelik (p=0,04) ve karizmatik liderlik (p=0,03) alt boyut puan ortalamalarının annesi çalışmayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptandı.
Baba eğitim durumu ve dönüşümsel liderlik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulundu (F=3,84, p=0,03) . Baba eğitim düzeyi arttıkça dönüşümsel liderlik puanlarının arttığı bulundu. Baba mesleği ile yapıya yönelik liderlik puan ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu bulundu (F=4,11, p=0,04).
Kardeş sahibi olma durumu ile yapıya yönelik liderlik (F=6,71, p=0,01) ve karizmatik liderlik (F=5,16, p=0,02) arasında anlamlı farklılık olduğu bulundu. LYÖ'nin yapıya yönelik ve karizmatik liderlik alt boyutlarından kardeş sahibi olan öğrencilerin anlamlı olarak daha fazla puan aldığı belirlendi (p<0,05).
Öğrencilerin akademik not ortalamaları ile LYÖ alt boyutlarından insana yönelik liderlik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu bulundu (F=7,04, p=0,000)
Öğrencilerin akademik başarılarını tanımlama, ailelerinin gelir durumu ve burs ihtiyaçları ile LYÖ'nin alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (p>0,05).

Sonuç ve Tartışma

Ebelik öğrencilerinin; İnsana yönelik liderlik özelliklerinin en fazla sergilenen, dönüşümsel liderlik özelliklerinin ise en az sergilenen liderlik özelliği olduğu bulundu. Ailenin gelir durumu ve akademik başarıyı tanımlama durumu ile LYÖ puan ortalaması arasında anlamlı fark bulunmazken, aile tipi, annenin eğitim ve meslek durumu, baba eğitim ve meslek durumu, aile ve arkadaşlık ilişkileri ile LYÖ'nün alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.
Bu çalışma bulguları öğrencilerin İnsana yönelik liderlik davranışlarının en fazla sergilenen liderlik özellikleri olduğu, buna göre ebelik öğrencilerinin çoğunlukla insanların görüş ve düşüncelerine önem verdikleri ve onların sorunlarıyla ilgilenen kişiler oldukları dikkat çekmektedir. Çalışmada İnsana yönelik liderlik davranışlarını, yapıya yönelik liderlik davranışlarının izlediği, aynı zamanda öğrencilerin planlamaya önem veren, iş hedefleri koyan ve bunların ulaşılmasından kişileri sorumlu tutan liderlik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Çalışma sonuçları ebelik öğrencilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin gelişmesi için desteklenmelerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitsel etkinliklerin planlanması ve sosyal destek kaynaklarının etkin kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Özkan, N. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi. İstanbul Bilim Üniversitesi. Yüksek lisans tezi. İstanbul.
Küçüközkan, Yasemin (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. Published in: Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi (www.yonbildergi.com), 1(2), pp. 86-115.
Keklik, B. (2012). Sağlık Hizmetlerinde benimsenen liderlik tiplerinin belirlenmesi: bir özel hastane örneği. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi (C.XIV, S I, 2012).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ebelik Öğrencilerinin Mesleki Profesyonellikleri ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Yasemin Aydin Kartal
yasemin.aydin@sbu.edu.tr

Handan Özcan
hndnozcn@hotmail.com

Neriman Çağlayan Keleş
neriman-caglayan@hotmail.com

Amaç
Bu çalışma ebelik öğrencilerinin mesleki profesyonellikleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür.
Yöntem
Tanımlayıcı ve analitik desende yürütülen çalışmanın evrenini, bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü birinci, ikinci ve üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturdu. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş olup çalışmaya katılmayı kabul eden 214 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturdu *(Katılma Oranı: %81)*. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Meslekte Profesyonel Tutum Envanteri (MPTE)" kullanıldı. Verilerin değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma, sayı, yüzdelik ile non-parametrik testlerden Kruskal Wallis Testi ile Mann-Whitney U Testi kullanıldı.
Bulgular
Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamasının 19,77±2,01 olduğu ve %37,4'nün birinci, %30.4'nün ikinci ve %32,4'nün üçüncü sınıf öğrencisi olduğu belirlendi. Öğrencilerin %87.1'nin mesleği isteyerek tercih ettiği ve %58.9'nun toplumdaki ebelik imajını olumlu bulduğu belirlendi. Ebelik öğrencilerinin MPTE toplam puan ortalaması 136. 83±12.31 olarak bulundu. Öğrencilerin mezun oldukları lise türünün ve mesleği isteyerek tercih etme durumunun profesyonel tutumlarını etkilemediği, ancak sınıf düzeyi, bilimsel toplantılara katılma ve mesleki derneklere üye olma durumunun öğrencilerin mesleki tutumlarını etkilediği saptanmıştır.
Sonuç ve Öneriler
Sonuç olarak, araştırmaya katılan ebelik öğrencilerinin profesyonel tutumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin kongre, sempozyum ve kurslara katılımlarının sağlanması, bilimsel faaliyetlerde aktif rol almaları ve mesleki örgütlere üyelik konusunda teşvik edilmeleri önerilmektedir.

Keywords: *Ebelik Öğrencileri, Mesleki Profesyonellik, Profesyonel Tutum*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ebelik Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

The Relation Between Time Management And Academic Success Of The Midwifery Students

Yasemin AYDIN KARTAL
Faculty of Health Sciences, Health Science University, Istanbul, Turkey
e-mail:yasemin.aydin@sbu.edu.tr

Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ
Faculty of Health Sciences, Health Science University, Istanbul, Turkey
e-mail:nerimancaglayan.keles@sbu.edu.tr

Handan ÖZCAN
Faculty of Health Sciences, Health Science University, Istanbul, Turkey
e-mail: handan.ozcan@sbu.edu.tr

Özet

Amaç: Bu çalışma ebelik öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Yöntem: Tanımlayıcı desende yürütülen çalışmanın evrenini, bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü ikinci ve üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturdu. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş olup çalışmaya katılmayı kabul eden 132 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturdu *(Katılma Oranı: %78).* Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Zaman Yönetimi Envanteri" kullanıldı. Verilerin değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma, sayı, yüzdelik ile non-parametrik testlerden Kruskal Wallis Testi ile Mann-Whitney U Testi kullanıldı.

Bulgular: Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamasının 20.12±1.89 olduğu ve %47.7'sinin ikinci ve %52,3'nün üçüncü sınıf öğrencisi olduğu belirlendi. Zaman yönetimi alt boyutları ortalama puanları; zaman planlaması 52.56±9.81, zaman tutumları 23.34±3.54, zaman harcattırıcılar 14.23±2.65 ve toplam ortalama puan 90.19±12.34'dür. Toplam zaman yönetimi puanları ile öğrencilerin genel akademik not ortalamaları arasında pozitif anlamlı ilişki bulunduğu belirlendi ($p \leq 0.01$, r: ,285). Öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin, sınıf düzeyi, bölümü isteyerek tercih etme değişkenine göre farklılık göstermezken, kalınan yer ve sosyal aktivitelere katılma durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre ailesiyle evde kalan öğrencilerin diğerlerine göre ve sosyal aktivitelere sıklıkla katılanların katılmayanlara göre zaman yönetimi becerilerinde daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ebelik öğrencilerinin zaman yönetim becerilerinin artırılmasına yönelik eğitimler planlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Ebelik Öğrencileri, Zaman Yönetimi, Akademik Başarı*

Abstract

Objective: This study is conducted to determine a relation ship between time management and academic successes of midwifery students

Method: This descriptive study used a population of students studying in the second and third grade of the midwifery department of the Health Sciences Faculty of a public university. Sample selection was not made in the study, and 132 students who agreed to participate in the study constituted the sample of the study *(Participation rate: 78%).* Data was collected by "Personal Information Form" and "Time Management Scale" Data were analysed with mean, standart deviation, frequency, percentage and nonparamatric tests including; Kruskall Wallis test, Mann Whitney U test.

Findings: The average age of the students was found to be 20.12±1.89. 47.7% of students were second and 52.3% of students were third grade. The mean scores of subdimensions of the total time management were as follows; time planning (52.56±9.81), time attitudes (23.34±3.54), time wasters (14.23±2.65) and total time management: 90.19±12.34. It was determined that there was a positive correlation between total time management scores and general academic grade point averages ($p \leq 0.01$, r: ,285). Time management skills of midwifery students do not vary according to grade level and willingness to choose the midwifery department but vary according to where they live and participation in social activities

Results: It was found that there was a positive correlation between the time management skills and academic achievement of the students. According to the results of the study, it was determined that the students staying at

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

home with their family were more successful in time management skills than others and those who frequently participated in social activities were more successful in time management skills than those who did not attend. In line with these results, it is suggested that midwifery students should plan trainings to increase their time management skills.
Keywords: *Midwifery Students, Time Management, Academic*

Success **Giriş**

Zaman, bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakittir (TDK, 2018). Zaman hepimizin hissettiği ama dokunamadığı geri dönüşü olmayan yaşantımızdaki önemli, aynı zamanda tanımlanması zor ve soyut bir kavramdır (Eldeleklioğlu, 2008; İz & Özen, 2010). Son derece değerli ve eşi olmayan zaman kavramı, herkesin eşit olarak sahip olduğu, ancak herkesin aynı şekilde kullanamadığı bir kaynaktır (Ardıç, 2010). Bireylerin zamanı daha etkili ve verimli kullanma ihtiyacı zaman yönetimi kavramını ortaya çıkarmıştır. İnsanların her alanda yaptığı aktivitelerin etkili olması temelde zamanı iyi kullanmalarına bağlıdır. Zaman yönetimi, kişinin özel ve iş hayatında amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmesi için planlama, organize etme ve kontrol etme gibi yönetim fonksiyonlarını kendi faaliyetlerine uygulama sürecidir (Erdem, 1999). Zaman yönetiminin amacı sınırlı olan zamanı artırmak değil, sınırlı zaman içinde yapılan faaliyetlerin niteliğini artırmaktır (Erdem ve ark., 2005). Aynı zamanda, amaçlara ulaşmak, yapılan işleri denetlemek, kişinin kendi motivasyonunu yükseltmek açısından önemli görülen bir kişisel performansı geliştirme tekniğidir (Gürbüz ve Aydın, 2012).

Öğrencilerin eğitim başarısını etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin başında zamanı etkili yönetebilme becerisi gelmektedir. Zamanın iyi yönetimi, bireysel anlamda kariyeri daha iyi planlama ve geleceğe hazırlanma, daha fazla öğrenme, yeni gelişmeleri takip etme ve yeni fikirler ve projeler yaratmak için fırsat sağlamaktadır (Sayan, 2005; Gürbüz & Aydın, 2012). Zaman yönetimi konusunda iyi bir beceriye sahip öğrencilerin, eğitim ve öğretim hayatında ve mezuniyet sonrası iş yaşamlarında da zamanı etkin kullanacağı ve vereceği hizmetinin verimliliğine katkı da bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda son derece önemli olan zamanın iyi kullanılması ve yönetilmesi, başarılı ebelerin yetişmesine ve sağlık hizmetlerinde sürekli iyileşme ve gelişmeye katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışma, ebelik öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Gereç ve Yöntem

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi: Tanımlayıcı desende yürütülen çalışmanın evrenini, bir kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü ikinci ve üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturdu. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş olup çalışmaya katılmayı kabul eden 132 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturdu *(Katılma Oranı: %78)*.

Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanmasında ilgili literatür tar anarak geliştirilen, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri, akademik başarı düzeyleri ve zaman yönetimi becerilerine ilişkin soruların yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu" ve "Zaman Yönetimi Envanteri" kullanıldı.

Zaman Yönetimi Envanteri, Britton ve Tesser tarafından geliştiril miştir (Britton ve Tesser, 1991). Alay ve Koçak tarafından Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılan ölçek, "Zaman Planlaması", "Zaman Tutumları" ve "Zaman Harcattırıcılar" olmak üzere üç alt boyut, toplam 27 maddeden oluşmuştur (Alay & Koçak, 2002). Zaman Planlaması (ZP) alt ölçeği, katılımcıların kısa süreli (bir günlük veya haftalık) planlamalarını sorgulayan 16 sorudan oluşmaktadır. Bu alt ölçekten yüksek puan alanların, zamanlarını daha etkin kullandıkları ve zamanlarını nasıl kullanacakları ile ilgili söz sahibi oldukları kabul edilmiştir. Zaman Tutumları (ZT) alt ölçeği, katılımcının zaman yönetimi ile ilgili neler yaptığını sorgulamaya yönelik toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Bu alt ölçekten yüksek puan alanların, zamanlarını iyi yönettikleri, planlamalarında uzun zaman aralığını gözettikleri kabul edilmiştir. Zaman Harcattırıcılar (ZH) alt ölçeği, katılımcının zamanı verimsiz kullanmasıyla ilgili 4 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği "Zaman Planlaması" boyutu için 0.88, "Zaman Tutumları" boyutu için 0.66, "Zaman Harcattırıcılar" boyutu için 0.47 ve ölçeğin geneli için 0.80 olarak bulunmuştur (Alay ve Koçak, 2002)

Araştırmanın verileri, çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından, çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerle yüz yüze görüşme tekniği uygulanarak toplandı. Formların uygulanması yaklaşık 25 dakika sürdü.

Verilerin Değerlendirilmesi: Veriler, SPSS 17.0 paket programı kullanılarak tanımlayıcı istatistiksel analizlerinden sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma ile hesaplandı. Verilerin dağılımı Kolmogorov Smirnov testi ile değerlendirildi. Ölçekten alınan puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden, Mann Whitney U test ve Kruskal Wallis Test kullanıldı. ZYE alt boyutları ile akademik başarıları arasında ilişkinin anlamlılık düzeyini incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. 0.05 in altındaki "p" değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

Araştırmanın Etik İlkeleri: Araştırmanın yapıldığı kamu üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi'nden yazılı izin alındı. Araştırmaya dahil edilen öğrencilere çalışma hakkında bilgi verildikten sonra öğrencilerin sözel izinleri alındı. Araştırmaya katılacak öğrencilere, bireysel bilgilerin gizli kalacağı konusunda açıklama yapılıp "gizlilik ilkesine" uyulmuştur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Araştırmanın Sınırlılıkları: Araştırmanın yalnızca bir üniversitenin sağlık bilimleri fakültesinde yürütülmesi bu araştırmanın sınırlılığıdır. Ayrıca bu çalışmada veri toplamak amacıyla bir ölçeğin kullanılması, öğrencilerin yanıtlarını ölçeklerde yer alan ifadeler ile sınırlamıştır. Bu nedenle araştırmada kullanılan nicel araştırma yöntemi ve elde edilen bulgular bakımından sınırlılık göstermektedir.

BULGULAR

Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin yaş ortalamasının 20.12±1.89 (max:38, min:18) ve %47.7'sinin ikinci sınıf ve % 52.3'nün birinci sınıfta öğrenim gördüğü belirlendi. Öğrencilerin %81.1'nin okuduğu bölümü isteyerek tercih ettiği saptandı. Öğrencilerin çoğunlukla aileleri ile birlikte kaldığı (%52.3) ve %87'sinin ise kaldığı yerden memnun olduğu belirlendi.

Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirdikleri aktiviteler incelendiğinde ise, %73.5'i internet/sosyal medya, %54.5'u kitap okuma, %47.7'si müzik dinleme, %27.3'ü kültürel geziler, %27.3'ü spor, %11.4'ü sinema ve tiyatro veya üniversite kulüp etkinliklerine katıldığı belirlendi.

Tablo 1. Öğrencilerin zaman yönetimi toplam puan ve alt boyut ortalama puanları

	Ort±SS	**Ölçekten alınabilecek min-max değerler**
Zaman Planlaması	52.56±9.81	16-80
Zaman Tutumları	23.34±3.54	7-35
Zaman Harcattırıcılar	14.23±2.65	4-20
Toplam Ölçek Puanı	90.19±12.34	27-135

Zaman yönetimi alt boyutları ortalama puanları; zaman planlaması 52.56±9.81, zaman tutumları 23.34±3.54, zaman harcattırıcılar 14.23±2.65 ve toplam ortalama puan 90.19±12.34'dür.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 2. Öğrencilerin ZYE Alt Boyutlarına Ait Puan ortalamalarının Bazı Özelliklere Göre Karşılaştırılması

		Zaman planlama	Zaman tutumları	Zaman harcattırıcılar	Toplam Ölçek puanı
		Ort±SS	Ort±SS		Ort±SS
Sınıf Düzeyi	İkinci Sınıf (n:63)	51,34±10,29	23,12±4	14,01±2,50	88,49±12,81
	Üçüncü Sınıf (n:69)	53,66±9,29	23,54±3,07	14,43±2,78	91,76±11,77
		U: -1,001 p: ,317	U: -,447 p: ,655	U: -,845 p: ,398	U: -1,284 p: ,199
Bölümü isteyerek tercih etme durumu	Evet (n=107)	52,33±9,64	23,58±3,58	14,41±2,48	90,39±12,53
	Hayır(n=25)	53,52±10,65	22,32±3,26	13,48±3,22	89,32±11,70
		U: -,392 p: ,695	U: -1,689 p: ,091	U: -1,429 p: ,153	U: -,144 p: ,886
Kalınan Yer	Aile ile birlikte (n=69)	57,78±12,24	26,75±4,17	13,71±3,30	95,25±15,45
	Özel Yurt (n=18)	53,11±7,37	23,52±2,23	14,61±2,72	91,70±7,88
	Devlet Yurdu (n=28)	49,88±9,81	23,37±3,26	14,42±2,50	89,56±10,47
	Arkadaşlar ile birlikte(n=17)	51,76±8,34	22,35±4,56	13,94±1,91	86,17±16,40
		KW: 13,437 **p: ,033**	KW: 9,092 **p: ,040**	KW: 1,638 p: ,651	KW: 16,655 **p: ,001**
Sosyal Aktivitelere Sık Katılma Durumu	Evet (n=72)	55,29±9,74	23,70±3,58	14,25±2,81	93,25±12,55
	Hayır(n=60)	49,28±8,92	22,89±3,47	14,21±2,47	86,45±11,08
		U: -3,600 **p: ,000**	U: -1,151 p: ,250	U: -,413 p: ,679	U: -3,153 **p: ,002**

Öğrencilerin genel zaman yönetimi becerilerinin, sınıf düzeyi, bölümü isteyerek tercih etme değişkenine göre farklılık göstermezken, kalınan yer ve sosyal aktivitelere sıklıkla katılma durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Zaman yönetimi envanterinin zaman planlama alt boyutu sosyal aktivitelere sık katılma değişkeni ve öğrencilerin kaldıkları yere göre anlamlı olarak farklılaşırken, zaman tutumları alt boyutunun ise sadece kalınan yer değişkenine göre farklılaştığı belirlendi.

Tablo 3. Öğrencilerin ZYE alt boyutları toplam puan ortalamaları ile akademik başarı arasındaki ilişki

		STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI			
		ZP	ZT	ZH	ZYE toplam puan
Genel Akademik Not Ortalaması	r	,211	,005	,108	,285
	p	,015	,957	,220	,001

Öğrencilerin toplam zaman yönetimi puanları ve zaman planlama alt boyut puanları ile öğrencilerin genel akademik not ortalamaları arasında zayıf pozitif anlamlı ilişki bulunduğu belirlendi ($p \leq 0.01$, r: ,285).

Tartışma

Çalışmada, ebelik öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini farklı değişkenlerle incelemek ve akademik başarısı ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrencilerin genel zaman yönetimi puan ortalamaları 90.19±12.34 olduğu belirlendi. Yavaş ve arkadaşların 420 tıp fakültesi öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin genel zaman yönetimi puan ortalamasının 79,06±14,07 olduğu, Erdul'un yaptığı çalışmada beş farklı üniversitede öğrenim gören kız öğrencilerinin oluşturduğu grubun toplam ZYE puan ortalaması 86,62±11,62 olarak

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

bulunmuştur (Yavaş ve ark. 2012; Erdul, 2005). İz ve Özen'in intörn olmaya aday öğrencilerle yaptıkları çalışmada zaman yönetimi ortalama puanları ise 76.7±12.7'dir (İz ve Özen, 2010). Çalışmamız sonuçları ile benzer şekilde Başak ve ark.'larının 323 hemşire öğrenci ile yaptıkları çalışma da ZYE puan ortalamasını 89.41±12,71 olarak bulmuştur (Başak ve ark., 2008). Literatürdeki farklı sonuçların, çalışma örneklemlerine özgü olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin zaman yönetimi becerisi ile bazı değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin kaldıkları yerin zaman yönetimi becerisi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ailesi ile kalan öğrencilerin genel zaman yönetimi becerilerinin yüksek olduğu belirlendi. Uysal ve ark.'larının çalışmasında öğrencilerin kaldıkları yerin zaman yönetimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Uysal ve ark. 2017) . Nitekim, Mirzaei ve arkadaşlarının yaptıkları nitel çalışmada, öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin sosyal ve çevresel faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir (Mirzaei ve ark., 2012). Yurtta ve arkadaşları ile kalan öğrencilerin yaşam ortamlarının değişmesi, bulundukları ortamlarda beklenmeyen ziyaretçilerin varlığı, hayır diyememe, ergonomik olmayan çalışma ortamları gibi zaman tuzaklarının fazla olması zaman yönetimi becerisini etkilediğini düşündürmektedir.

Sosyal aktivitelere sık katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre genel zaman yönetimi ve zaman planlama becerilerinin anlamlı olarak yüksek olduğu belirlendi. Bu doğrultuda sosyal aktivitelere sıklıkla katılan öğrencilerin zaman yönetimi becerisine sahip oldukları, aktivitelerini belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda yaptıkları, planlı bir biçimde çalışarak zaman harcattırıcı faaliyetlerden uzak durdukları söylenebilir.

Çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile genel zaman yönetimi ve zaman zaman planlama alt boyutu arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu belirlendi. Öğrencilerin ZYE puanı artıkça akademik başarı puanı da artmaktadır. Bu sonuç, akademik başarı da zaman yönetiminin rolünü göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca zamanı iyi kullanma, başarılı olmanın en etkin yoludur. Nitekim benzer şeklide Başak ve ark.'larının çalışmasında, ZYE puanı artıkça akademik başarının arttığı bildirilmiştir (Başak ve ark., 2008).

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre ailesiyle evde kalan öğrencilerin diğerlerine göre ve sosyal aktivitelere sıklıkla katılanların katılmayanlara göre zaman yönetimi becerilerinde daha başarılı olduğu belirlenmiştir . Ebelik öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik konulara eğitim müfredatında yer verilmesi ve etkili bir zaman yönetiminin akademik başarıyı nasıl etkileyeceği ve kaygılarını azaltacağı konusunda öğrenciler bilgilendirmelidir.

Kaynaklar

Ardıç C. (2010). Zaman Yönetimi ve Zaman Yönetiminde Dönüştürücü Liderlerin Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi.

Alay, S., Koçak, S. (2002). Zaman Yönetimi Anketi: Geçerlilik Ve Güvenilirlik. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22: 9-13.

Başak, T., Uzun, Ş., Arslan, F. (2008). Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri, TAF Preventive Medicine Bulletin,7 (5): 429-434

Britton, B.K., Tesser, A. (1991). Effects Of Time-Management Practices On College Grades. Journal of Educational Psychology, 83(3): 405-10.

Eldeleklioğlu, J. (2008). Ergenlerin Zaman Yönetimi Becerilerinin Kaygı, Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. Elementary Education Online, 7(3): 656-63. 3.

Erdem, R. (1999). Yöneticiler İçin Zaman Yönetimi. Modern Hastane Yönetimi, 3(7),26-31.

Erdem, R., Pirinçci, E., Dikmetaş, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları ve Bu Davranışların Akademik Başarı İle İlişkisi, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14, 167-177.

Erdul G. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Kaygı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Bursa. Uludağ Üniversitesi.

Gürbüz, M., Aydın, A.H. (2012). Zaman Kavramı ve Yönetimi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2):1-20.

İz, F., Özen, T.(2010). İntörn olmaya aday hemşirelik öğrencilerinde zaman yönetimi ve akademik başarı ilişkisinin incelenmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11: 123-35.

Mirzaei, T., Oskouie, F., Rafii, F. (2012). Nursing Students' Time Management, Reducing Stres And Gaining Satisfaction: A Grounded Theory Study. Nurs Health Sci., 14(1): 46-51.

Sayan, İ. (2005). Yönetici Hemşirelerde Zaman Yönetimi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük: http://www.tdk.gov.tr/ [Erişim Tarihi: 22.10.2018].

Uysal, N., Sözeri, E., Selen, F., Bostanoğlu, H. (2017). Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ve Yaşam Doyumlarının Belirlenmesi. G.O.P. Taksim E.A.H. JAREN, 3(1):30-36.

Yavaş, Ü. (2012). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. TAF Preventive Medicine Bulletin, 11(1):5-10.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ebelik ve Hemşirelik Öğrencilerin Engelli Kadınlara Yönelik Düşünceleri

The Thoughts Of Midwifery And Nursing Students For Women With Disabilities

Melike PÜNDÜK YILMAZ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
melikepunduk@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Besey ÖREN
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
besey_oren@yahoo.com

Özet
Engellilik çeşitli şekillerde tanımlansa da genel olarak, "kişinin organlarında oluşan fonksiyonel bir hasar ya da normal aktivitelerini yerine getirmedeki kısıtlılık nedeniyle, toplumda ihtiyaç duydukları hizmetlere erişememesi ve böylece toplumda dezavantajlı duruma düşerek sosyal engellenme durumunun oluşması" şeklinde tanımlanabilir. Engelli nüfusu tüm dünya nüfusunun yaklaşık %12,5'ini oluşturmakta ve ülkemizde de yaklaşık 8 milyon civarında engelli insan bulunmaktadır. Engelli bireylerin hizmet aldığı sağlık sektörü içerisinde yer alacak olan hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin engelli bireyler hakkındaki düşünceleri, sağlık profesyonelleri içerisinde önemli bir grubu oluşturacak olmaları bakımından önemlidir.
Anahtar kelimeler: *Engelli kadın, ebelik öğrencisi, hemşirelik öğrencisi, yaklaşım*

Abstract

Although the disability is defined in various ways, 'due to a functional damage to the organs of the person or due to a restriction in performing normal activities, the lack of access to the services they need in the society and thus the social disability by becoming disadvantaged in society' can be defined as.
The population of the disabled constitutes approximately 12.5% of the world population and there are about 8 million people with disabilities in our country.
In the developing world, the increase in the quality of life increased the expectations of the physically disabled individuals towards the future. The thoughts of nursing and midwifery students about the disabled individuals who will take part in the health sector, it is important for health professionals to form an important group.
Keyword: *Disabled woman, midwifery student, nurse student,*

approach **Giriş**

Toplumda, engelliler geçmişten günümüze ötekileştirilmiştir ve içinde bulundukları olumsuz şartlarda yaşamlarını sürdürmeye devam etmek zorunda kalmışlardır. Günümüzde de tüm engelli bireylerin toplum içerisinde yer almaları ile ilgili birçok sorun yaşadıkları söylenebilir. Söz konusu engelli birey kadın olunca, bu sorunlar daha da artmaktadır. Pek çok araştırmada engelli kadınının tüm toplumlarda daha dezavantajlı olduğu vurgulanmaktadır (Altuntaş, Doğanay, 2015; Brodıe, Bagley and Slade, 1994; Abay, Güloğlu, 2015 ; Karabulut, 2017). Türkiye'de, engelli olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12.29 olup yaklaşık 8 milyon kişidir. Ülkemizdeki ortopedik (%1,25), görme (%0,60), işitme (%0,37), dil ve konuşma (%0,38) ile zihinsel özürlülerin (%0,48) sayısı 1.8 milyon kişi yani %2.58 oranındadır. Bu oranın ise %3.05'i erkek, %2,12'si ise kadınlardan oluşmaktadır. Süreğen hastalığı olanların oranı ise 6,6 milyon kişi yani %9,70 oranındadır ve bu oranın %8,05'i erkek ve %11,33'ü kadınlardan oluşmaktadır (TÜİK, 2009).
Engelliliğe feminist bir bakış açısıyla yaklaşan yazarlar, engellilik araştırmalarının toplumsal cinsiyet farklılıklarını ve eşitsizliklerini görmezden geldiğini savunmaktadır. Engelli kadınlar hem kamusal hem de özel alandaki birtakım rollerden (kamusal alanda iş, eğitim gibi; özel alanda çocuk sahibi olmak, cinsellik gibi) dışlanmakta, bu anlamda engellilik araştırmaları içerisinde özel bir yere sahip olmaktadır (Goodley, 2011; Buz ve Karabulut, 2015).
Bu doğrultuda çalışmamızın amacı sağlık profesyonelleri içerisinde önemli bir grubu oluşturacak olan ebe ve hemşire öğrencilerin engelli kadınlar ile ilgili düşüncelerini araştırıp bu düşünceler doğrultusunda daha duyarlı bir grup yetiştirmek için önerilerde bulunmak ve sağlık çalışanlarının dikkatini engelli kadınların yaşadığı sorunlara çekmektir.

Materyal ve Metod
Ebelik ve hemşirelik öğrencilerin, engelli kadına ilişkin düşüncelerini saptamak amacıyla tanımlayıcı olarak yapılan çalışma 19.01.2018 - 20.02.2018 tarihleri arasında biri özel biri kamu üniversitesi olmak üzere iki üniversitenin hemşirelik ve ebelik bölümü öğrencilerinden çalışmaya katılmayı kabul eden 167 öğrenci ile tamamlandı. Çalışma için kurumlardan gerekli izinler ve üniversitenin etik kuruldan onay alındı. Veri toplama

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

aracı olarak araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda oluşturulan engelli kadınalar ile ilgili 31 soruluk anket formu ile öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri ile ailede engelli birey olup olmadığı, engel durumu vb soruları içeren içeren 15 soruluk form kullanıldı. Veri toplama araçları yüz yüze görüşme yöntemi ile uygulandı. Sonuçlar SPSS 22 programında değerlendirildi. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanıldı.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20.08±1.92'dir, 159'u (% 95.2) kadındır. Öğrencilerin %1.2'si engelliyken %7.2'sinin ailesinde engelli birey bulunmaktadır. Ailelerin, %36. 4'ünde ortopedik engelli, %27.3'ünde kronik hastalığa bağlı engelli, %18.2'sinde konuşma engelli, %9.1'inde işitme engelli ve %9.1'inde zihinsel engelli birey bulunmaktaydı. Öğrenciler engelli bireylerin, engeli olmayan bireylere göre aynı bakım hakkına sahip olduklarını (%68,3), engelli kadının kişisel bakımda sağlık çalışanlarına da çok görev düştüğünü (%71,8), engelli kadının özel hayatı konusunda olumsuzluklar yaşadığını (%42,5) ve engelli kadının toplum tarafından dışlandığını (%47,9) düşünmektedirler. Öğrencilerin demografik özellikleri tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik özelliklerinin Dağılımı

		Min-Max	Ort±SS
Yaş (n=166)		17-37	20,08±1,92
Aylık gelir (n=98)		200-15000	1531,94±1874,14
Bölüm *n,%*	**Ebelik**	108	64,7
	Hemşirelik	59	35,3
Sınıf *n,%*	**1**	35	21
	2	73	43,7
	3	59	35,3
Uyruk *n,%*	**TC**	148	88,6
	Yabancı	19	11,4
Cinsiyet *n,%*	**Erkek**	8	4,8
	Kadın	159	95,2
Ek iş yapma durumu *n,%*	**Evet**	18	10,8
	Hayır	149	89,2
Aile yapısı (n=166) *n,%*	**Çekirdek aile**	139	83,7
	Geniş aile	27	16,3
En uzun yaşanılan yer *n,%*	**Köy**	3	1,8
	İlçe	38	22,8
	İl	48	28,7
	Büyükşehir	78	46,7
Kendi engel durumu *n,%*	**Evet**	2	1,2
	Hayır	165	98,8
Engel durumu nedir? *n,%*	**Görme engeli**	1	100
Ailede engelli birey olma durumu *n,%*	**Evet**	12	7,2
	Hayır	155	92,8
Ailede görülen engel durumları (n=11) *n,%*	**Ortopedik engel**	4	36,4
	İşitme e engeli	1	9,1
	Zihinsel engel	1	9,1
	Konuşma engeli	2	18,2
	Kronik hastalığa bağlı engel	3	27,3

Öğrencilerin engelli kadın ile ilgili anket sorularına katılım durumları Tablo 2'de görüldüğü gibi dağılım göstermektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin, engelli kadınların toplum tarafından dışlandığını, ancak bu kadınların toplumdaki diğer bireyler kadar sağlık bakımı alma haklarının olduğunu, sağlık çalışanlarının engelli kadınlar konusunda daha hassas olmaları gerektiğini düşünmektedirler.
Ayrıca engelli kişilerin ekonomik sıkıntılarının olabileceğinin farkında oldukları, engelli kadınların engelli erkeklere göre daha fazla dezavantajlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.
Öğrenciler, engelli kadının ailesi tarafından fiziksel aktivitelerinin yapmasından rahatsız olduğunu düşünmekte ve engelli kadının ailesi tarafından aşırı korunduğunu düşünmektedirler. engelli kadının toplum tarafından dışlandığını ve Türkiye'de hastane koşulları engelli kadınların muayenesi için uygun olmadığını düşünüyorlar.
Öğrenciler engelli kadının günlük işlerini kolayca yapabileceğini fakat sosyal hayatta yeterince yer almadıklarını ve engelli kadınlara yönelik sosyal projelerinin olmadığını düşünmektedirler.

Tablo 2: Engelli kadın ile ilgili anket sorularına katılım durumlarının dağılımı

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Engelli kadınlar toplumda dezavantajlıdır.	26 (%15,6)	54 (%32,3)	30 (%18)	22 (%13,2)	35 (%21)
Engelli kadın engelli erkeğe göre daha fazla dezavantajlıdır.	33 (%19,8)	46 (%27,5)	29 (%17,4)	26 (%15,6)	33 (%19,8)
Engelli insanların annesi, babası ve çevresi engelli yakınının olmasından rahatsızlık duyabilir.	12 (%7,2)	35 (%21)	52 (%31,1)	35 (%21)	33 (%19,8)
Engelli kadın toplum tarafından korunur.	29 (%17,4)	49 (%29,3)	62 (%37,1)	18 (%10,8)	9 (%5,4)
Engelli kadın sosyal hayatta yeterince yer alır.	13 (%7,8)	34 (%20,4)	63 (%37,7)	45 (%26,9)	12 (%7,2)
Engelli kadın günlük işlerini kolayca yapabilir.	11 (%6,6)	29 (%17,4)	60 (%35,9)	56 (%33,5)	11 (%6,6)
Engelli kadınların toplumun içinde var olması (kendini ifade etmesi)diğer insanlara göre daha zordur.	26 (%15,6)	67 (%40,1)	36 (%21,6)	19 (%11,4)	19 (%11,4)
Engelli kadın tek başına dışarı çıkmamalıdır.	6 (%3,6)	18 (%10,8)	37 (%22,2)	40 (%24)	66 (%39,5)
Engelli kadın çalışamamalıdır.	7 (%4,2)	5 (%3)	17 (%10,2)	43 (%25,7)	95 (%56,9)
Engelli kadın evlenmemelidir.	5 (%3)	7 (%4,2)	9 (%5,4)	40 (%24)	106 (%63,5)
Engelli kadın çocuk sahibi olamamalıdır.	3 (%1,8)	5 (%3)	18 (%10,8)	39 (%23,4)	102 (%61,1)
Engelli kadının cinsel hayatı olmaz	2 (%1,2)	6 (%3,6)	22 (%13,2)	35 (%21)	102 (%61,1)
Engelli kadın ailesi tarafından aşırı korunur.	16 (%9,6)	56 (%33,5)	63 (%37,7)	22 (%13,2)	10 (%6)
Engelli kadın yalnız kalamaz.	10 (%6)	19 (%11,4)	56 (%33,5)	44 (%26,3)	38 (%22,8)
Engelli kadın engelli erkeğe göre daha fazla sorun yaşar.	19 (%11,4)	52 (%31,1)	51 (%30,5)	25 (%15)	20 (%12)
Engelli kadın toplumun her alanından dışlanmaktadır (kamu,eğitim vb.).	14 (%8,4)	31 (%18,6)	69 (%41,3)	32 (%19,2)	21 (%12,6)
Engelli kadınlara devlet tarafından parasal yardım yapılır.	27 (%16,2)	60 (%35,9)	62 (%37,1)	14 (%8,4)	4 (%2,4)
Engelli kadın, sağlıklı kadına göre daha çok şiddet görür.	9 (%5,4)	34 (%20,4)	67 (%40,1)	30 (%18)	27 (%16,2)
Engelli kadın, herhangi bir engeli olmayan kadınlara göre daha çok psikolojik sorunlar yaşar.	29 (%17,4)	77 (%46,1)	40 (%24)	15 (%9)	6 (%3,6)
Engelli kadın herhangi bir engeli olmayan kadınlara göre daha çok cinsel istismara uğramaktadır.	19 (%11,4)	41 (%24,6)	64 (%38,3)	34 (%20,4)	9 (%5,4)
Engelli kadın ekonomik açıdan daha çok zorlanır.	33 (%19,8)	70 (%41,9)	49 (%29,3)	12 (%7,2)	3 (%1,8)
Türkiye'de hastane koşulları engelli kadınların muayenesi için uygun değildir.	19 (%11,4)	41 (%24,6)	61 (%36,5)	33 (%19,8)	13 (%7,8)
Engelliler diğer insanlar ile aynı standart ve kalitede bakım hakkına sahiptirler	78 (%46,7)	36 (%21,6)	31 (%18,6)	12 (%7,2)	10 (%6)
Sağlık çalışanları engelli insan ile uğraşmak istemezler.	2 (%1,2)	21 (%12,6)	62 (%37,1)	45 (%26,9)	37 (%22,2)
Sağlık çalışaları engelli bireylerle ilgili yeterli bilgiye sahiptirler.	13 (%7,8)	41 (%24,6)	74 (%44,3)	26 (%15,6)	13 (%7,8)
Sağlık çalışanlarının engelli bireylerin kişisel bakımına yardım etmeleri gerekir.	73 (%43,7)	47 (%28,1)	31 (%18,6)	7 (%4,2)	9 (%5,4)
Türkiye'de engelli kadın evde bakım sağlık hizmetlerinden yeterince faydalanabilmektedir.	13 (%7,8)	30 (%18)	91 (%54,5)	23 (%13,8)	10 (%6)
Engelli kadın bakım için birine muhtaçtır.	13 (%7,8)	39 (%23,4)	78 (%46,7)	26 (%15,6)	11 (%6,6)
Engelli kadınlara yönelik sosyal projeler vardır.	19 (%11,4)	63 (%37,7)	62 (%37,1)	16 (%9,6)	7 (%4,2)
Engelli kadının spor vb. fiziksel aktiviteler yapması ailesi tarafından istenmez.	3 (%1,8)	27 (%16,2)	61 (%36,5)	47 (%28,1)	29 (%17,4)
Engelli kadın toplum içinden dışlanır.	13 (%7,8)	31 (%18,6)	48 (%28,7)	27 (%16,2)	48 (%28,7)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tartışma

Engelli kadınlar ile ilgili ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin düşüncelerini belirlemek, öğrencilerin dikkatini bu konuya çekmek ve daha duyarlı sağlık profesyonelleri yetiştirmek için önerilerde bulunmak amacı ile planlanıp uygulanmıştır.

Engelli kadınlar toplumdaki çoğu kimse ve hatta çoğu sağlık profesyoneli tarafından 'aseksüel' olarak görülmektedir (Kokanalı ve ark, 2018). Oysa ki engelin türü ne olursa olsun kadının kimliğini hiçe sayan bir yaklaşım oldukça yanlıştır. Çalışmamızda, öğrenciler engelli kadının özel hayatı konusunda olumsuzluklar yaşadığını ve daha dezavantajlı olduklarını düşünmektedirler. Benzer şekilde Karabulut (2017)' un araştırmasında ortopedik engelli kadın ve erkeklerin, kamusal alanlardaki yapı ve düzenlemelerdeki yetersizliklerden dolayı yaşantılarının olumsuz etkilendiğinden bahsedilmiştir (Karabulut, 2017).
Çalışmamıza katılan öğrenciler, engelli kadının günlük işlerini kolayca yapabileceğini fakat sosyal hayatta yeterince yer almadıklarını ve engelli kadınlara yönelik sosyal projelerin olmadığını düşünmektedirler. Arslan ve arkadaşlarının (2014) yaptığı araştırma ise engelli bireylerin toplumsal hayatla olan bağlarının güçlendirilmesi ve toplumsal hayata entegre olabilmeleri için ulaşılabilirlik sorununa çözüm getirilmesi, rehabilitasyon merkezlerinin sayısının arttırılması, eğitim faaliyetlerinin ve sosyal aktivitelerin sürdürülebilir kılınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Arslan ve ark, 2014). Karabulut (2017)' yaptığı araştırmada ise, araştırmaya katılan ortopedik engelli kadınların yapmış oldukları gündelik işler değerlendirildiğinde de günlerinin büyük bölümünü evde geçirdikleri, ataerkil ideolojinin kadından yapmasını beklediği "yemek yapan", "çamaşır, bulaşık yıkayan" vb. rollerinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal hayata etkin katılım sağlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler, engelli kadınların ailelerinin fiziksel aktivite yapmalarından rahatsız olabileceğini ve ailelerin engelli kadınlara aşırı korumacı yaklaştıklarını düşünmektedirler. Bu da engelli kadınların bağımsız davranmasını önlemekte ve engelliliğin dışında ailenin yanlış yaklaşımları yüzünden daha da bağımlı olmasına sebep olabilmektedir (Thompson, 2016).
Engelli kadınlar çoğu zaman gereksinim duydukları sağlık bakım hizmetlerine ulaşamamaktadır (Patage et al., 2015; Aydın, 2013; Redshaw et al., 2013; Başgöl ve Oskay, 2015). Öğrenciler, engelli kadının kişisel bakımda sağlık çalışanlarına da çok görev düştüğünü düşünmekte ve engelli bireylerin, engeli olmayan bireylere göre aynı bakım hakkına sahip olduklarını belirtmektedirler.

Sonuç

Öğrenciler engelli kadınların aile ve sosyal hayatlarında birçok sorun yaşadığını, ailelerin ve sağlık çalışanlarının bu kişilerin hayatını kolaylaştırmadıklarını halbuki tüm insanlar gibi engelli kadınların da tüm sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilere eğitimleri sırasında engellilik ile ilgili derslerin verilmesi, engelli bireye yaklaşım ile eğitimlerin planlanması ve özellikle toplumun engelli kadının yaşadığı güçlükler ile ilgili bilgilendirmesi ve sosyal sorumluluk projelerinde engelli kadınların öncelikli olarak düşünülmesi, sağlık profesyonellerinin sağlık hizmeti sunarken engelli bireylere öncelik vermesi önerilebilir.

Kaynaklar

Abay AR, Güloğlu FK, (2015). ENGELLİLERE YÖNELİK TEMEL ULUSAL MEVZUATIN TOPLUMSAL Cİ NSİYET AÇISINDAN İÇERİK ANALİZİ. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 8, Sayı: 40, Volume: 8, Sayfa no: 430-439. Ekim 2015.www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581.
Altuntaş N, Doğanay G. (2015). Trabzon'da engelli kadın profili. **KTÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü** Sosyal Bilimler Dergisi. Haziran 2016. Sayı: 11. Yıl : 6, sayfa: 315-339.

Arslan Y, Şahin HM, Gülnar U, Şahbudak M.(2014). Görme Engellilerin Toplumsal Hayatta Yaşadıkları Zorluklar (Batman Merkez Örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. Cilt: 4, Sayı: 2, Yıl: 2014.

Aydın, B.. (2013). Engelli kadınların aile planlamasına karşı tutumlarının belirlenmesi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı, Mersin.

Başgöl, Ş., & Oskay, Ü. (2015). Fiziksel Engelliliğin Gebelik ve Annelik üzerine etkisi. F.N. Hem. Derg 23(1): 88-95.

Brodıe, D. A., Bagley, K.,Slade., P.D.,(1994). "Body-Image Perception in Pre- and Postadolescent Females", Perceptual and Motor Skills 78:147-154
Buz, S. ve Karabulut, A. (2015). Ortopedik Engelli Kadınlar: Toplumsal Cinsiyet Çerçevesinde Bir Çalışma, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 25-45.

Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*, London: SAGE.

Karabulut Abdulkadir, 2017. ATAERKİL İDEOLOJİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ÇERÇEVESİNDE ORTOPEDİK ENGELLİ KADIN VE ERKEKLERİN DENEYİMLERİNE YANSIMALARI. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı. Tez çalışması.

Kokanalı D, Karaca M, Özel Ş, Engin- Üstün Y. (2018). Engelli Kadınlarda Üreme Sağlığı,Zekai Tahir Burak Kadın Sağlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesi Jinekoloji. Obstetrik ve Neonatoloji Tıp Dergisi. Cilt: 15, Sayı: 1, yıl 2018.

Patage, D.P., Holyachi, S., Badesab, B., Nawaz, A., Shankar, K. (2015). Reproductive and sexual health needs among differently abled individuals in the rural field practice area of a medical college in Karnataka, India. International Journal of Medical Science and Public Health, (4): 964-968.

Redshaw, M., Malouf, R., Gao, H. Gray, R. (2013).Women with disability: the experience of maternity care during pregnancy, labour and birth and postnatal period. Biomed Central Pregnancy&Childbirth, 13 (174):14.

Thompson, N. (2016).Anti-Discriminatory Practice:Equality, Diversity and Social Justice (6.th Edition). London:Palgrave

TÜİK (2009). Nüfus ve Konut Araştırması. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=276. adresinden 18 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Effect Of The Transformational School Leadership Practices On Self Efficacy And Collective Efficacy Of Teachers Professionally Qualified In Higher Education

Afira Aslam Aslam
afiraaslamkhan@gmail.com
Research Scholar,
Institute of Education & Research University of the Punjab Lahore Pakistan

Tariq Mahmood Khan
drtariq@dr.com
Assistant Professor,
Department of Secondary Education,
Institute of Education & Research University of the Punjab Lahore Pakistan

Abstract
The purpose of this study is to find out the effect of the transformational school leadership core practices on self efficacy and collective efficacy of teachers professionally qualified in higher education. Survey research and causal comparative research used as the method of study. A questionnaire has been developed to collect data for four core practices, setting directions, developing people, redesigning the organization and improving the instructional programme or factors of transformational leadership. Teacher efficacy and collective teacher efficacy also has been collected from teachers with higher education in professional and academic qualification. The regression analysis depicted that heads teacher's self efficacy and collective efficacy significantly affected highly by principals' transformational leadership at Public and private institutions. The outcomes of the study will be supportive for the development of teachers' self efficacy and collective efficacy, encouraging teamwork, supporting system of the schools aligned with transformational leadership of principals.
Keywords: *Transformational Leadership,Teacher Efficacy and collective teacher, Professional Qualification in Higher Education, Academic Qualification*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Efficiency Assessment of Turkish Universities Using Data Envelopment Analysis

Bushra Soummakie
bushra.soummakie@antalya.edu.tr

Işılay Talay Değirrmenci
isilay.degirmenci@antalya.edu.tr

Abstract
The higher education sector in Turkey has been through extensive changes in vision, mission and in the quality of learning environment over the recent 15 years. The growing competition between the foundation universities and the public universities makes it necessary to develop a mechanism for measuring their efficiency. This paper uses Data Envelopment Analysis (DEA) in order to determine the efficiency of Turkish universities. A set of website focused efficiency indicators are added to the educational and research efficiency indicators as opposed to the previous studies that usually ranked universities according to their educational and research efficiency mostly. The analysis was performed for 50 universities from different geographical regions in Turkey. The results bring out that some universities which are successful in terms of research activities have not achieved similar success in the interest and traffic to their websites. The existence of misallocation of resources and/or inefficient application of university policies has been observed. Finally, suggestions for improvement in this and similar performance and efficiency metrics were presented in the paper.

Keywords: *Higher education; Data envelopment analysis; research efficiency; website efficiency; University ranking.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Eğitim Antropolojisi ve Eğitimde Yapısal Dönüşümü Anlamak İçin Kavramsal Bir Çerçeve

Ziya Toprak
ziya.toprak@gmail.com

Özet
Bu çalışmanın amacı eğitim alanında son yıllarda meydana gelen yapısal değişimi anlamak için kavramsal bir çerçeve önermektir. Bu çalışma eğitim alanındaki yapısal dönüşümün temel olarak kültürel bir dönüşüm olduğunu varsaymaktadır. Bu dönüşümü anlamak için çalışma antropoloji literatüründen yararlanarak eğitim-kültür ilişkisini incelemektedir. Bunun için çalışma öncelikle kültür kavramını ve eğitim ile ilişkisini tartışmaktadır. Daha sonra eğitim antropolojisi alanındaki kültürel analiz araçlarını konu edinmektedir. Çalışma son olarak bu analiz araçlarından yararlanarak eğitimde gerçekleşen yapısal değişimi anlamak için kavramsal ve yöntemsel bir çerçeve sunmaktadır.
Keywords: *Eğitim Antropolojisi, Pedagoji, Kültür, Değişim*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Eğitimin Politik İşlevine Bir Örnek: Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesi'ne

An Example For The Political Functions Of The Education: From Darülfünun To Istanbul University

Sadık KARTAL
Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye
skartal@mehmetakif.edu.tr

Özet

Cumhuriyetin ilan edilmesi ile Osmanlı İmparatorluğu yerini yeni bir rejime bıraktı. Cumhuriyet'in kurucu önderlerince başlatılan eğitim seferberliği, temel misyon ve amaçları ile yeni bir insan yetiştirme paradigmasını içeriyordu. Türkiye Cumhuriyeti ulus devlet yönelimli idi. Bu model tek ulus, tek dil esasına dayanıyor ve laik bir karakterdeydi. Tüm eğitim kademeleri bu misyona hizmet edecek şekilde yapılandırıldı. Cumhuriyetin ilanı sonrasında yapılan ve yapılması düşünülen yeniliklerin en önemli aracı olarak okul görülmüştür. Okul amaçlarının belirlenmesinde batıdan yararlanmanın yanında millîlik ekseninde Atatürk ilke ve devrimlerini özümsetmeye dayalı bir eğitim politikası izlenmiştir. Cumhuriyetin kurucularına göre modernleşme, gelenek ve dinin yerine laik- akılcı düşüncenin yerleştirilmesi, millilik ise ulusun tüm fertlerinin ortak bir düşünceye kavuşturulmasıyla gerçekleşebilecekti. Bu anlamda Türk eğitim tarihinin ve politikalarının önemli dönüm noktalarından birisi 1933 Üniversite Reformu olarak adlandırılan Darülfünun'un kapatılarak İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasıdır.

Anahtar kelimeler: *Cumhuriyet Eğitimi, Eğitimin Politik İşlevi, Darülfünun, İstanbul Üniversitesi*

Abstract

By the announcement of the Turkish Republic, Ottoman Empire gave it's place to new regime. Educational campaign leaded by the founders' of the new republic, have a new citizen rising paradigm by considering its basic mission and purposes. Turkish Republic was nation state oriented. All the educational organizations restructured accordingly to this mission. Schools were considered as tool for realizing the intended reforms after the foundation of the republic. While setting the educational goals of the schools, not only the western values but also the Atatürk's principals and reforms were taken into consideration with an emphasis to nationalism. According to founders of the republic, modernization could be achieved replacing the traditional and religious values by secular and realistic notion, additionally, nationalistic values could be achieved by reuniting all the citizens of the nation on a common thinking way. For that reason one of the milestone of the history of the Turkish education and policies is the closing down the Darülfünun and establishment of İstanbul University in 1933 which called as University Reform.

Keywords: *Education in Republic, Political functions of Education, Darülfünun, İstanbul University*

Giriş

Siyasal iktidar varlığını devam ettirebilmek için sahip olduğu baskı ve ideolojik araçları kullanır. Devletin baskı araçları, açık güç kullanımının veya zorlamanın bulunduğu alanlarda işleyen mahkemeler, polis ve ordu gibi kurumlardır. Devletin ideolojik araçları ise aile, eğitim ve din gibi alanlarda siyasal iktidarın onanmasını devam ettiren kurumlardır. Althusser, eğitimi, toplumdaki hâkim sınıf ve grupların kendi kültür ve yaşam biçimlerini toplumun diğer kesimlerine kabul ettirecek şekilde kullanmaları olarak görmektedir. O'na göre eğitim, yeni bir toplumsal düzen meydana getirmeyeceği gibi toplumdaki hâkim sınıfların çıkarlarını koruyarak ve eşitlikçi olmayan toplumsal ve ekonomik ilişkileri yeniden üreterek mevcut durumu devam ettirir. Ortaçağda temel ideolojik aygıt din iken, günümüzde eğitimdir. Çünkü eğitim çocukluktan başlayarak devam eden sosyalleştirme ve kültürleme sürecidir. Bu süreçte öğrenciler geldikleri sınıfsal konuma denk gelen iş ve konumlar için eğitilirler. Örneğin üst toplumsal tabakadan gelen öğrencilere yaratıcılık, bağımsızlık ve girişimcilik öğretilirken alt tabakadan gelen öğrencilere itaat ve emirleri yerine getirme öğretilir.[1] Resmi ideoloji devletin ideolojik aygıtı olan okulu üç boyutta etkilemektedir. Bu boyutlardan ilki eğitim politikalarını, hedeflerini, amaçlarını ve sonuçlarını belirlemesidir. İkincisi okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirmesi ve üçüncüsü ise okulun resmi programını oluşturan bilgi ve yeterlikler üzerinde etkili olmasıdır.[2]

[1] Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (Çev: A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yay., 2014.

[2] Gerald L. Gutek, .*Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yay., 2014, s.181.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yukarıdaki üç boyut eğitimi kendi disipliner sınırları dışına çıkartarak millileştirmesi ulus-devlet alışkanlığının tipik bir örneğidir. Uluslaşma sürecinde okulun evrensel olma yönü bir tarafa konularak millileştirme faaliyetlerinin hizmetine girmiştir. Bu durum geç 19. Yüzyıl ve erken 20. Yüzyılda çocuk yetiştirmede başvurulan yöntemlerden biridir [3]. Milliyetçiliğin ve ulus devletlerin ortaya çıkışı ile birlikte okullara ulus devlet fikrinin kazandırılması misyonu yüklenmiştir. Kurumsallaştırılan eğitim ve öğretim ideolojik görüşler tarafından biçimlendirilmeye çalışılmıştır. Burada amaç ulusal eğitim adı altında kültürel farklılıkları ortadan kaldırıp toplumu aynı türde bir yapıya kavuşturmaktır. Bunun için ülkede yer alan tüm grupların, azınlıkların, etnik yapıların haklarını tanımak anlamına gelen kavram ve ilkelerden kaçınmak ve onları görmemezlikten gelmek temel eğitim politikasıdır.

Her toplum eğitim kurumu dediğimiz okulu toplumdaki sosyal, siyasal ve ekonomik düzene eleman yetiştirmek için kurmuştur. Toplumun kendine özgü bir kültürel birikimi vardır ve bu kültürün aktarılması için en önemli aracı kurum okuldur. Okul bunu formal yoldan aktarırken kültürün içindeki olası yanlışları ayırarak veya uzak durulması konusunda öğrencileri uyararak yerine getirir. Kültürün maddi ve manevi öğelerini öğrenciye aşılar, belirlenen ortak kodlara uyumlu hale gelmesini sağlar. Onun içindir ki tüm toplumlarda temel eğitim kademesi zorunludur, eğitim sistemleri genelde merkezidir ve yönetsel erkin belirlediği konular öğrencilere öğretilir. Ancak uygulamada işin bu yanı değil de eğitimin insan hakkı olduğu yönüne vurgu yapılır.

Okul yapılandırılırken eğitim programları yoluyla devlet kendi ideolojik ilkelerini kurgular ve uygular. Yani devletin ortaya koyduğu ilkeler öğrencilere kazandırılır. Böylece birey söz konusu ilkelere uygun davranış sergilediği takdirde toplumda makbul olarak görülür. Bunun yanında başka toplumlardaki okul yapılanmasının yanlışlığı ve okulun dayandığı ideolojik sistemin iyi olmadığı da öğrenciye kazandırılmaya çalışılır. Bu yolla biz ve öteki duygusu oluşturularak bu duygu içselleştirilmeye çalışılır. Siyasal sistemin kalıcılığı ve sürdürülebilirliği bu duyguya bağlı olduğu egemen kesimlerce sıkça dile getirilerek yeni neslin bu doğrultuda yetişmesi istenir.

Eğitimin açık işlevlerinden bir tanesi bireyin sosyalleştirilmesidir. Sosyalleşme süreci bireye bir ideolojinin aşılanması biçimini aldığından ideolojik bir nitelik taşır. Ancak konumuz itibarıyla siyasal anlamda sosyalleşme bireylerin siyasal yönelimlerini, tutumlarını ve davranışlarını edinmelerini sağlayan bir süreç olarak belli bir grubun siyasal değerlerini, inançlarını ve davranış kodlarını edinmelerini sağlayarak o grubun siyasal yapılarıyla bütünleştirmektir. [4] Eğitim sistemi siyasal rejimin kodlarını formal ve informal yollarla, eğitsel ortamda ve dışında çeşitli etkinliklerle öğrenciye bilgi, beceri ve tutum olarak kazandırmaya çalışır.

Türkiye Cumhuriyeti Eğitimi

Türkiye Cumhuriyet'inin kurucu önderlerince başlatılan eğitim seferberliği, temel misyon ve amaçları ile yeni bir insan yetiştirme paradigmasını içeriyordu. Bu eğitim anlayışı ve bu anlayışın temelini oluşturan insan yetiştirme disiplini yine dönemin eğitim uygulamalarına katkı sağlayan eğitimci, entelektüel ve siyasetçilerin söylemleri ve uygulamaları ile de desteklendi ve beslendi. Özellikle pedagog ve siyasetçilerin ideallerindeki insan tipi ve toplum düzeninin fikirsel temelleri son dönem Osmanlı aydınlarının birikimine dayanır. Yani II. Meşrutiyet dönemi siyasi ve fikir akımları, eğitim hayatındaki gelişmeler ve düşünceler Cumhuriyet döneminin temellerine etkisi en yoğun hissedilen süreci temsil eder. Sonuçta Meşrutiyet Dönemi'nde yetişen insanlar yönetsel anlamda Cumhuriyet'in insan kaynaklarını oluşturdu. Cumhuriyet Dönemi'nde meydana getirilen inkılaplar bu kişilerin düşüncelerinin eseridir. Cumhuriyet dönemi eğitim paradigmaları ve insan yetiştirme biçimini ve bunun uygulamaya yansıyan kurumların içinde yer alan Halkevleri, Halk Odaları, Köy Enstitüleri, ilköğretim ve ortaöğretim mevzuat ve programları II. Meşrutiyet dönemi atmosferinde yetişen yazar ve düşünürlerin pratikte yansımalarını temsil eder. Bu açıdan belirtilen süreçte yetişen eğitimcilerin görüşlerini bilmek yeni toplum/birey yetiştirme sistemini anlamak açısından kayda değerdir.

20. Yüzyılın başlarında Batı menşeli ulusalcı, milliyetçi akımların geliştiği ve eğitim sistemlerinin felsefesine de yansıyarak tüm insanları aynı din, dil veya ırk boyutuna indirgeyerek ayrıştırdı ve herkesi kendi coğrafyalarına çekti. Bu dönemde Dünyada gelişen milliyetçilik akımları ile birlikte yeni devlet yapıları oluşmaya başladı. Osmanlı bu dönemde yaşadığı bunalımlardan ve yapı olarak çok uluslu olmanın getirdiği sancılardan dolayı imparatorluğun içinde yer alan diğer ulusların ayrılmalarına sebebiyet verdiği, eğitim düşünürleri tarafından ileri sürüldü. Bu düşünürler eğitimin çeşitli kademelerinde görev alarak dile getirmiş oldukları görüş ve önerileri ile Cumhuriyet Dönemi eğitiminin şekillenmesinde önemli rol aldılar. Bu düşünürler arasında uygulama ve kısmen amaçlar konusunda farklılık olsa da hepsinin ortak paydası eğitimin milli, pozitivist ve Batılı olması idi. Bilimsel bilginin her ülkeden alınabileceği görüşü hâkimken mili eğitimde temel kaynağın Türkçülük ve bunun örneklerinin ülkenin yaşadığı coğrafyadaki unsurlar ile Osmanlı öncesi tarihi ritüellerde aramak gerektiği görüşü yaygınlık kazandı.

[3] Güven Gürkan Öztan, *Türkiye'de çocukluğun politik inşası*(2.baskı), İstanbul; Bilgi Üniversitesi Yay.,2013, s.155.

[4] İsmail Kaplan, *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*, İstanbul; İletişim Yay., 2011, s. 14.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Osmanlı mirası ile Cumhuriyetin yolları ilkesel olarak eğitimin amaçları bakımından birçok noktada ayrılıyordu. Türkiye Cumhuriyeti ulus devlet yönelimli idi. Bu model tek ulus, tek dil esasına dayanıyor ve laik bir karakterdeydi. Bu nedenle Osmanlıdan Cumhuriyete geçerken köklü bir ideolojik dönüşüm yaşanacaktı. Yeni ideolojinin adı Mustafa Kemal Atatürk'ün görüşleri doğrultusunda Kemalizm olarak adlandırılırdı.
Cumhuriyetin kuruluşu ile ilk ve ortaöğretim kurumları tek elde toplanarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlandı ve eğitim merkezileştirildi. Azınlık ve yabancı okullar denetim altına alındı. Cumhuriyet yönetimi ülkenin tek yükseköğretim kurumu olan Darülfununu da rejimin istediği doğrultuda biçimlendirmek istiyordu.

Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesi'ne

Cumhuriyet kurulduktan sonra varlığı devam eden İstanbul Darülfununun, yeni rejimin savunucusu olması beklendi. Dönemin bütün siyasî ve kültürel hareketlerine yön veren Mustafa Kemal Atatürk ve arkadaşları için Türkiye'nin temel hedefi, çağdaş medeniyet yani Batılılaşma ve Türk kültürünün tekrar toplumda yaygınlık kazanması çabasıydı. O gün ve günümüz cumhuriyet ideologlarının temel çıkış noktası bunun yolunun bilimden, teknolojiden geçtiğine göre, Darülfununu çağdaş bilimi üretecek seviyeye getirmek zorunluydu. Çünkü yeni ideolojinin ve bu doğrultuda yapılanların geleceği bu yoldaki başarıya bağlıydı. Yeni Cumhuriyet'in tek yükseköğretimi olan Darülfununun, Batı üniversiteleri gibi bilim üreten, yeniliklere açık olan ve ülke sorunlarına çözüm üreten bir kurum olmadığı kurucu güçlerce sık sık belirtiliyordu. Darülfünun 'da görev yapan hocaların başarısızlıkları ve yöneticilerin ilgisizlikleri gerekçe olarak gösteriliyordu.[5]
Darülfünun bir günah keçisi olarak Cumhuriyetin ilanından 1933 yılında İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşuna kadar devam etti. İktidardakiler ve onları destekleyenler Darülfununu eleştiri konusu haline getirdiler. Yapılan eleştirilere bakıldığında daha çok inkılaplara sahip çıkılmadığı söylense de eleştirilerin ana ekseninin tekil olaylar ve kişiler üzerinde yapıldığı görülüyor. Bunlar daha çok gazete demeçleri yoluyla günlük politik söylemler halinde yapılmıştır. Bu eleştirilere rağmen Darülfünun inkılâplar konusunda konferanslar düzenledi, hocalar öğrencileri ile beraber Anadolu'nun değişik yerlerinde aydınlatıcı bilgiler verdiler. Emre Dölen'in de belirttiği gibi Darülfununa bilimsel niteliğinin arttırılması, öğretim kalitesinin yükseltilmesi gibi konuların dışında iktidarın istekleri doğrultusunda "bilimsel fetva" vermediği için eleştirilmiştir. İlginçtir ki Darülfununa yönelik yapılan eleştirilerin tümü 1933'ten sonra İstanbul Üniversitesi'nde aynen devam etti. Darülfünun Cumhuriyet'e ve inkılâplara karşı bir tavrı olmamakla birlikte hocaları ekonomik anlamda liberal-demokrat bir çizgiyi savundular. Bunun yanında Cumhuriyet Halk Parti'sinin 1931 yılında tek başına katıldığı seçimlerde Darülfünun faaliyet göstermediği için kurum olarak eleştirilmişti. Bazı hocaların da 1930'da Serbest Cumhuriyet Fırkası hareketine katılmaları eleştiri konusu oldu. [6] Cumhuriyet kurucuları 1933 teki düzenlemeyi yükseköğretimde reform olarak tanımlamış, yeni üniversiteyi kesinlikle Darülfununun devamı olarak görmemişlerdir. Hatta onu kötüleyerek yeninin misyonun farklılığını sıkça vurguladılar/vurguluyorlar. Darülfünundan siyasi olduğu kadar toplumsal anlamda da büyük bir beklenti içinde olunduğu anlaşılıyor. 1932 yılı bütçe görüşmeleri sırasında Manisa Milletvekili Refik Şevket Bey Türkiye Büyük Millet Meclisi'ndeki konuşmasında "..milletin hayatında yeniliğin görüşülmesini istiyor isek, bunun yegane gereği, yegane dayanak noktası görüşmesini yaptığımız Darülfünun'dadır " şeklinde beklentilerini dile getirir.[7]
Darülfununun kapatılmasında o dönemde yayımlanan Kadro dergisinin düşünsel anlamda etkisi büyüktür. Kadrocular olarak bilinen dergi yazarlarına göre Darülfünun Türk devrimine karşı bir odak olduğundan bu kurumun yok edilmesi için iktidarı uyarmayı bir görev olarak ele almışlardır. İsmail Hüsrev Tökin, 1933 yılında Kadro dergisindeki bir yazısında "…Darülfununun pencereleri ve kapıları inkılap davalarını gençliğe benimsetecek, milli kurtuluş inkılabının cihan içindeki orijinalitesini gösterme kabiliyetine ve heyecan havasına sımsıkı kapalıdır.. İnkılabın dışında ve inkılaba bitaraf kalan cemiyet kurumları ve fertler, ancak zararlı kurum ve kişilerdir. İnkılapta bitaraftık düşünülemez. Her aydın cephelerden birinde yer almaya mecburdur. Bitaraf unsur, bitaraf kurum bilerek veya bilmeyerek reaksiyonu(irticaı) desteklemiş olur…."[8] diyerek tüm kurumların dolayısı ile Darülfununun tarafsızlıktan uzaklaşarak yeni ideolojiyi benimsetmesini istiyordu.
Dönemin Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip 1 Ağustos 1933 tarihinde yeni İstanbul Üniversitesi'nin açılış töreninde yaptığı konuşmasında Darülfünun'a karşı gelişen hoşnutsuzluğu şöyle dile getiriyordu; "Memlekette büyük politik dalgalanmalar olmaktaydı. Darülfünun bunun karşısında tarafsız seyirci rolünü sürdürdü. İktisat alanında önemli değişmeler olmaktaydı. Darülfünun bunlarla tamamen ilgisiz görünüyordu. Hukukta köktenci değişiklikler yapıldı. Darülfünun yalnızca yeni kanunları ders programlarına almakla yetindi. Yazı reformu

5 Utkan Kocatürk, http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-01/ataturkun-universite-reformu-ile-ilgili-notlari, (09 Şubat 2016).

6 Emre Dölen, *Türkiye üniversite tarihi; darülfünundan üniversiteye geçiş, tasfiye ve yeni kadrolar*, İstanbul Bilgi Üniversitesi yay., 2010, s.8.

7 Necdet Öklem, *Atatürk döneminde darülfünun reformu*, Antalya; Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yay. 2007, s. 18.

8 Temuçin Faik Ertan, *Kadrocular ve kadro hareketi*, Ankara; Kültür Bakanlığı Yay., 1994, s.183.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

yapılmış, dilin özleştirilmesi hareketi başlamıştır. Darülfünun bununla hiçbir surette ilgilenmiyordu. Yeni bir tarih değerlendirilmesi ulusal bir hareket anlamında bütün ülkeyi sarmıştı. Darülfünun ’un buna karşı ilgisini uyandırmak için, üç yıl beklemek gerekti. İstanbul Darülfununu en sonunda sustu, kendi kabuğuna çekildi ve adeta bir ortaçağ yalıtılmışlığıyla dış dünyadan tamamen koptu.*”* Dr. Reşit Galip’in 6 Temmuz 1933 tarihinde göçmen bilim adamlarıyla imzalanan anlaşma sırasında söylediği sözler 1933 Üniversite reformunun üniversitelerdeki çağdaşlaşma ve bilimselliğe katkıları olarak ortaya konmuştur [9]: *“*500 yıl önce İstanbul’u aldığımızda, Bizans’ın önde gelen bilim adamları ve sanatçıları ülkeyi terk ettiler. Bunlardan birçoğu İtalya’ya gitti ve orada Rönesans’ı başlattı. Şimdi Avrupa’nın aldıklarını bize geri vermesinin zamanı gelmiştir. Vatanımıza yenilikleri getirmenizi, böylelikle çağdaş düzene ayak uydurmamızı sağlamanızı ve yeni nesile çağdaş bilimde ilerleme yolunu göstermenizi umuyor, milletçe teşekkür ve saygılarımızı sunuyoruz.” Bir başka konuşmasında ise “….yeni üniversite …milletin, cumhuriyetin, devletin, inkılabın en hayati, en temelli maksatlar ve ihtiyaçlar için bel bağladığı, yarının devlet ve millet adamları olacak bugünkü gençliği, kaybedilmiş asırları kazandıracak şekil ve ruh kuvvetiyle yetiştirmek görevini başarmak için kurduğu kudretli bir irfan yurdu olacaktır.”[10]

Darülfünun kapatılarak yeni bir üniversitenin kurulacağı ve bu üniversitenin ilim ve inkılap kurumu halinde faaliyette bulunacağı, görevinin de Türk inkılabını kökleştirmek ve ilim yapmak olacağı kanun çıkmadan önce basında yer alıyordu. Bu haberlere rağmen 8 Ekim 1932’de Dr. Reşit Galip asıl meselenin el birliğiyle mevcudu kuvvetlendirmek ve kapatılmanın doğru olamayacağını belirterek “Darülfununun memlekete ve inkılap ihtiyaçlarına daha iyi hizmet edebilecek şekilde takviye” edileceğini belirtir. 7-9 Mayıs 1933 tarihlerinde Dr. Reşit Galip, Darülfünun fakülte dekanları ve Milli Eğitim Bakanlığı memurları ile yaptığı toplantılardan sonra görüşlerini “bir inkılap tedbiri olarak işi kesin bir şekilde kökünden halletmenin “ doğru olacağını belirtmiştir. [11] 1930’lu yılların başından itibaren oluşan görüşe göre Darülfünun diğer Osmanlı kurumları gibi geçmişin kötü bir mirası idi. O haliyle bırakıldığında geçmişin hastalıklarını taşıyacak ve inkılâplara ayak bağı olacaktı. Bu görüş Cumhuriyet ve Hâkimiyet-i Milliye gazeteleri ile Kadro Dergisi tarafından savunuluyordu. Sonuçta Cumhuriyet Halk Partisi’nin 1931’de toplanan Büyük Kongresi’nde konu gündeme gelmiş ve kabul edilen programa *“* Darülfünun ıslah edilerek lazım olan dereceye yükseltilecektir” ifadesi konuldu [12] . Darülfünun bir önceki dönemin eğitim kurumu olup yeni Cumhuriyet'in beklentilerini karşılayamamakta olduğu görüşü yeni rejimin taraftarlarınca dile getiriliyordu. Örneğin Cumhuriyet Gazetesi’nde 30 Temmuz 1933 tarihinde Kâzım Nami imzasıyla çıkan yazıda “Darülfununun, ekim ayında onuncu dönüm yılını kutlayacağımız Türk Cumhuriyetini, Türk inkılâbını duymamış, anlamamış olduğunu gördük. Ondan, inkılâpçı Türk kafalarına ufak bir ışık bile sızmamıştır” sözü kurumdan beklentileri göstermesi açısından ilginçtir. Bu açıklamalar doğrultusunda Darülfünun, Cumhuriyet'in eğitim kurumu olarak görülmemektedir. Aynı gazetenin 21 Ağustos 1933 tarihli sayısında Halil Nimetullah tarafından yazılan yazıda “Cumhuriyet devri ise içtimai hayatın kendine gelmesi, bütün teolojik-metafizik olan yabancı unsurlardan sıyrılması, içtimai varlığın pozitif bir mahiyet olan kendi öz varlığına kavuşması, ‘Türklük’ ünü bulmasıdır…. İnkılâp, içtimai varlığı vücude getiren dil, ahlâk, hukuk gibi bütün kurumlarda teolojik – metafizik bir varlık olan ‘Osmanlılık’ ı atıp bu kurumlara kendi özvarlıkları olan ‘Türklük’ ü bulmağa doğru çalışma yollarını açmıştır. Cumhuriyetin millet, yurt, millet meclisi gibi bütün unsurları nasıl pozitif birer mahiyette olan hakiki varlıklar ise bunların toplamından oluşan toplumsal varlık da pozitif bir mahiyette olan ‘Türklük’ tür... “ diye belirtir. Yazar Türklük ve yeni üniversite arasında bir bağlantı kurarak Türklüğün pozitivizmle ilgisini ve pozitif kurallara göre örgütlenmiş üniversiteden bahseder. [13]

Aslında Cumhuriyetin ilk yıllarında kendisinden çok şey beklenen İstanbul Darülfununu, istenilen sonucu veremeyince iki noktada eleştirilir[14].

1. Darülfünun devrimlere karşı olumsuz tutum almıştır.
2. Darülfununda ciddi, topluma yararlı, bilimsel çalışma yoktur.

Ayrıca Darülfununun yeni Türk Devleti’nin kendisinden beklenen görevleri yerine getiremediği, çağdaş nitelikte bir üniversite olmak için çaba göstermediği, reformlara karşı pasif direniş gösterdiği noktasında eleştirilere maruz kaldı.[15]

Mustafa Kemal Atatürk ve Hükümet tarafından üniversite “reformu”na esas olmak üzere bir kanun tasarısı hazırlanarak Meclis’e sevk edildi. 31 Mayıs 1933’de “İstanbul Darülfununu’nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun” Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde kabul edildi. Bu kanun

[9] E. Hirş, *Dünya üniversiteleri ve Türkiye’de üniversitelerin gelişmesi cilt 1*, İstanbul; Ankara Üniversitesi Yayınları, 1950, s.310-319.

[10] E. Hirş, *a.g.e.*, s. 274-319.

[11] Ali Arslan, *Darülfünun’dan üniversite’ye*, İstanbul; Kitabevi, 1995, s.328-329.

[12] Emre Dölen, *a.g.e.*, s.3.

[13] Mesut Yücebaş, 1933 Darülfünun’un ilgası ve yeni üniversitenin ruhu: basında üniversitenin anlamı**,** *Gaziantep University Journal of Social Sciences (http://jss.gantep.edu.tr), 2014, 13(2)*, s. 270.

[14] Yahya Akyüz, *Türk eğitim tarihi(M.Ö. 1000- M.S. 2015)*. Ankara; Pegem Akademi Yay. 2015, s.354.

[15] Milli Eğitim Bakanlığı, *Cumhuriyetin 75. yılında yükseköğretim*, Ankara; MEB Yay., 1998, s. 8.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

gereğince 31 Temmuz 1933'de İstanbul Darülfununu kapatılarak yerine 1 Ağustos 1933'de İstanbul Üniversitesi kuruldu. Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip verdiği bir demeçte yeni kurulan İstanbul Üniversitesi'nin Darülfünun ile ilgisinin olmadığını, Üniversitenin yeni bir kurum olduğunu, geleneğinin de kendisiyle başlayacağını belirtti. Türkiye Büyük Millet Meclisi Eğitim Komisyonun Meclis Başkanlığı için tuttuğu tutanakta İstanbul Üniversitesi adı üzerinde epeyce konuşulduğunu, darülfünun kelimesi Türk diline yabancı olduğu kadar üniversite kelimesi de yabancı olduğundan dil kurulunca öz Türkçe bir kelime bulununcaya kadar beynelmilel bir kavram olan üniversite kelimesinin geçici olarak kullanılacağı belirtilmiştir. [16] [17] Bu yasayla üç aşamalı bir süreç devreye girdi. 31 Temmuz 1933'te Darülfununun varlığına son verilecek, 1 Ağustos 1933'te İstanbul Üniversitesi'nin kuruluş çalışmaları başlayacak, 1 yıllık sürede eğitim faaliyetleri geçici kadrolarla yürütülecek ve 31 Mayıs 1934'te İstanbul Üniversitesi kurulmuş olacaktır.

Yeni Üniversitenin amacı şu şekilde belirlendi; 1) Bilgi sahasında araştırmalar yapmak, 2) Milli kültür ile bilgiyi genişletmeye ve yaymaya çalışmak, 3)Devlet ve millete hizmet edecek "ergin ve olgun" insan yetiştirmek.[18]Amacın açılımı yapıldığında istenilenler yasal anlamda gerçekleştirilmiş oluyordu. Milli ve devlete itaat eden, hizmetkâr, olgunluğunu ve erginliğini bu doğrultuda kullanan bireyler yetiştirmek temel amaçtır.

01 Ağustos 1933 tarihli Hâkimiyeti Milliye Gazetesi'nde yayımlanan demecinin sonunda Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip "Mustafa Kemal Türkiye'si bugün Gazi Şef'inin elinde kuvvetli bir armağan daha alıyor. İstanbul Darülfununu kapanmış, İstanbul Üniversitesi açılmıştır. Yaşasın Üniversite"[19] diyerek coşkusunu dile getirerek aslında Osmanlının izinin silindiği, üniversitenin Cumhuriyetin eseri olduğu mesajını veriyordu.

Sonuç

Darülfununa yönelik yapılan eleştirilere bakıldığında bazılarına göre bu kurum devrimlerin gerisinde kalacak denli "gerici" iken bazılarına göre fazlasıyla "liberal", kimilerine göre "tutucu", ama aynı zamanda kurum elemanlarının davranış ve ilişkileri açısından oldukça "modern", Darülfünun 'un yöneticilerine göre devrimlerin "sıkı takipçi ve savunucusu "dur [20]. Darülfununu üniversiteye geçişten önce başarılı sonra başarısız görenler de olmuştur. Falih Rıfkı Atay 1930-31 yıllarında "Darülfünun görevini yapıp yapmadığı konusundaki soruya "diğer kurumlar ne kadar yaptı, mucize beklenemez" cevabını verirken, üniversite kurulduktan sonra "Darülfünun, on seneden beri inkılap hakkında tek bir sayfa telif yapmadı" demiştir.[21]

Darülfununun Cumhuriyet inkılaplarına ilgisiz kaldığı görüşü tartışma götüren bir konudur. Çünkü özellikle Cumhuriyeti savunanlarca kötü bir imaj yüklenmesine rağmen dönem şartları dikkate alındığında olumlu gelişmelerin olduğu görülüyor. Nitekim 1933 öncesinde Hukuk Fakültesi ders programı ve içeriklerine bakıldığında şer'i hukuku gerektiren bir düzenleme yoktur. Hukuk tarihi dersinde İslam hukuku ve Osmanlı döneminden bahsedilmiyor. Edebiyat ve Hukuk Fakülteleri hocalarının birçoğu Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti üyesi idiler ve bu dernek tarafından hazırlanan Türk tarihinin yazılmasına da katılmışlardır. Öz Türkçeciliğin başlaması ile birlikte Darülfünun fakülteleri gerek bu alanda bilimsel çalışma için ve gerekse de öz Türkçe kelimeleri derlemek üzere komisyonlar kurdular. Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereğince kurulan İlahiyat Fakültesi(1924) dersleri tamamen Cumhuriyet yönetimince belirlendi. Tefsir, hadis, fıkıh, kelam, İslam tarihi dersleri yanında din felsefesi, tasavvuf ve dinler tarihi, Hristiyanlık dini, din ve sanat, Türklerde ortaya çıkan mezhepler, sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi dersler yer alıyordu. İlahiyat Fakültesi hocalarının da dini konularda propaganda yaptıkları söylenemez. 1928'de din ve diyanet konusunda reform yapma kararı alan Cumhuriyet yönetimi reformla ilgili çalışma yapma görevini İlahiyat Fakültesi'ne verdi. Fakültece kurulan komisyon raporunda dinin diğer sosyal kurumlar gibi geliştirilmesi, camilere sıra konulması, ibadet dilinin Türkçe olması ve camilere müzikli aletlerin konulması önerildi.[22]

Darülfünun, Cumhuriyet Halk Partisi'nin faaliyetlerine doğrudan katılmadığı gibi yeni kurulan Cumhuriyete ve liderlerine karşı bir tavrı da olmadı. Bu durum Darülfununun inkılaplar konusunda görevini yapmadığını iddia edenler tarafından da kabul edilmektedir. Aslında inkılap kavramı üzerinde de kesin bir uzlaşı yoktur. Darülfünun hocalarının inkılap anlayışı Cumhuriyete ve devlete sadakat, milliyetçi vatandaş yetiştirmek ve bu doğrultuda memlekete hizmet etmek ile Mustafa Kemal Atatürk'ü milli bir lider olarak kabul etmek şeklindedir. Özellikle Kadrocular ve katı devletçilik politikasının uygulandığı tek parti iktidarını savunanlar tarafından bu anlayış yeterli görülmüyordu. Örneğin, Sadri Edhem'e göre Darülfünun, Cumhuriyet Halk Partisi'nin tek parti

[16] E. Hirş, *a.g.e.*, s. 300.

[17] İlhan Tekeli, *Tarihsel bağlamı içinde Türkiye'de yükseköğretimin ve YÖK'ün tarihi*, Tarih Vakfı Yurt Yay., 2010, s. 167.

[18] Ali Arslan, Darülfünun'dan üniversite'ye, *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu* içinde, Ankara; Atatürk Araştırma merkezi Yay., 2010, s.240.

[19] M. Tahir Hatipoğlu, *Türkiye üniversite tarihi*, Ankara; Selvi yay. 2000, s. 88.

20 Nursen Mazıcı, *http://www.birikimdergisi.com/birikim-yazi/2767/oncesi-ve-sonrasiyla-1933- universite-reformu#.Vrnonfl4aM8* (09 Şubat 2016).

[21] Ali Arslan, *Darülfünun'dan üniversite'ye*, İstanbul; Kitabevi, 1995, s.213-219.

[22] Ali Arslan, *a.g.e*, s.248-256.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

olarak katıldığı seçimde bu parti için faaliyet göstermeli, Burhan Asaf'a göre iktisadi devletçiliğin Türkiye için ideal bir sistem olduğu ispat edilmeli, Mehmet Asım'a göre hocalar ahlaki konularda farklı düşünüp anarşiye meydan vermemeliydiler. Aslında eleştirilerin en önemli yönü tek tip düşünceye yönelmemesi, az da olsa özerk bir yapıya sahip olması ve liberal düşünce taraftarı olmalarından kaynaklanmaktaydı.' [23] Kadro harekâtının liderlerinden Şevket Süreyya Aydemir Darülfünun toplumun bir parçası olarak yeni gelişmeleri işleyeceği yerde inkılapçılık, devletçilik ve milliyetçiliğe ilgisiz kaldığını söylemiştir. Ona göre Hukuk Fakültesi müdürü Ahmet Ağaoğlu ilim adamı edası altında ifade ettiği liberal görüşler inkılap ideolojisinin ve iktisadi devletçilik aleyhindedir ve bu fikirler Darülfünun öğretim üyeleri tarafından büyük bir heyecanla benimsenmektedir. Darülfünun liberalizme taraftar devletçiliğe karşı bir kurumdur.[24]

Türkiye yükseköğretim tarihinde Darülfünunun kapatılıp İstanbul Üniversitesi'nin kurulması dönüm noktası olarak ele alınmış, getirdiği üniversite modeliyle Türk üniversitesini dünyanın birçok gelişmiş ülkesindeki üniversitelerle aynı düzeye taşıdığı iddiası yaygındır. İstanbul Üniversitesi kanunun görüşülmesi esnasında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde hemen hiçbir tartışma olmadı. Bu durum ideolojik kaygıların bilimsel kaygılardan daha ağır bastığının kanıtlarından biridir. İdeolojik açıdan türdeşliği gerçekleştirme amacının bir diğer göstergesi de üniversitenin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak özerk yapıya politik amaçlar uğruna darbe vurulmasıdır. Üniversiteyi devlet ideolojisinin taşıyıcısı/yayıcısı bir kurum olarak görme anlayışı günümüze kadar devam etmiştir[25]. Böyle bir düzenlemenin amacı yeniden kurulan üniversiteyi vesayet altında tutmak için önemli idi. Bu durum eğitimi kontrol altında tutmaya yönelik devletçi çizgiye ve otoriter tek parti sistemine de uygun düşüyordu. Günümüz YÖK anlayışı ve rektörlerin bir şekilde merkezi yapı tarafından atanması bu çizginin devam ettiğini gösteriyor.

1933 Üniversite reformuyla Mustafa Kemal Atatürk'ün pozitivist eğitim anlayışı da yerleşmiş oluyordu. Örneğin 1933 reformuyla Darülfünun'daki felsefe eğitimine bazı Alman filozoflarıyla verilmeye çalışılan pozitivist eğilimi, daha önce Atatürk'ün dile getirmesi oldukça dikkat çekicidir. Samsun'da girdiği bir sınıfta felsefe dersinde"…Efendiler; bence felsefe, ilim demektir; müspet ilme dayanmayan, sadece metafizik meseleler üzerinde duran bir düşünceye felsefe değil, ilm-i kelâm derler. Bilin ki, Türk milletinin istediği ve özlediği felsefe, onu müspet ilme, müspet hakikatlere götürecek bir felsefedir. Bunun dışında kalacak bir felsefe ise zamanlarımızı boşuna harcamak, değersiz fikirler peşinde sonuçsuz çabalar sarf etmek olur*"*[26] Atatürk'ün bu sözlerindeki metafiziği dışlayan, felsefeyi pozitif anlayışa indirgeyen refleksi, temelde "Hayatta en hakikî mürşit ilimdir; fendir" sözlerinde ifadesini bulan pozitivist zihniyetinin bir sonucudur.

Üniversite ile Cumhuriyet devrimleri arasında etkin işbirliği sağlamak, ülke sorunları hakkında araştırma yaptırmak ve üniversite üzerinde iktidarın kontrolünü sağlamak[27] yeni oluşumun temel hedefleri oldu. Nitekim, yeni Üniversitenin özerkliği söz konusu olmayıp, rektör, dekan ve profesör atamaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğuna verildi. Darülfünunda kadrosundaki 150 öğretim elemanının 89'u tasfiye edilerek yıllarca oluşmuş deneyim bir kenara konuldu. Üniversite yapı ve çalışma şekli bakımından yeniden ve sil baştan oluşturularak var olan gelenek yıkılmış oldu. Yönetim olarak merkezden yönetim anlayışına göre düzenlenerek bilimsel ve idari özerkliğe son verilen Üniversite, devletçilik anlayışına uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığının kontrolünde bir bağlı kuruluş haline getirildi. Seçimle iş başına gelen rektör, doğrudan hükümet tarafından atanmaya başlandı. Dekanlar ise rektörün teklifi ile atanmaları ve rektöre karşı sorumlu olmaları, dekanı, özerk fakülte yöneticisi konumundan rektörün memuru konumuna getirdi. Böylece Darülfünun dönemindeki güçlü konumundaki dekanlar rektörlerin emirlerini uygulamalıkla görevli hale geldiler. Yine Darülfünun döneminde hocaların görevden alınması üniversite organları tasarrufunda iken yeni dönemde Milli Eğitim Bakanlığı'na verildi.

Yeni cumhuriyet rejiminin ilkelerinden birisi de o dönemde yayılan liberal düşünceye karşılık devletçilik akımı idi. Devletçilik yalnızca ekonomik anlamda değil sosyal ortamın düzenlenmesinde de başvurulan bir araç oldu. Kadro Dergisi yazarlarından Burhan Asaf Belge, Darülfünun kapatılmasının yerindeliğini vurguladıktan sonra Rusya, İtalya ve Almanya'da darülfünunların liberal dönemlerinin sona erdiğini, bilimdeki hareket noktalarının da liberal görüşler teşkil etmediğini ifade etmiştir. Kadrocular devletin müdahalesinin devrim ortamında normal olduğunu belirtmişler ve İstanbul Üniversitesi'nden devrim ilkelerinin yayılmasında etkin olması gerektiğini de sıkça dile getirmişlerdir. Kadroculardan Şevket Süreyya Aydemir bir yazısında bu durumu şöyle belirtir; "…Yeni Türk üniversitesi kapılarını bir taraftan modern ilim metoduna, ilim tekniğine ve modern çalışma

[23] Ali Arslan, *a.g.e*, s.257.

[24] Ali Arslan, Darülfünun'dan üniversite'ye, *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu* içinde, Ankara; Atatürk Araştırma merkezi Yay., 2010, s.235.

[25] İlyas Söğütlü, Darülfünundan üniversiteye: cumhuriyet Türkiye'sinde ilk üniversite reformu **(**1933**),** *liberal düşünce, 2004(34)*, s.122.

[26] Osman Kafadar, 1933 üniversite reformu'nun felsefe eğitimine etkileri, *Felsefe Dünyası, 2000/11*, s.31.

[27] Sibel Özbudun ve Temel Demirer, *Eğitim, üniversite, YÖK ve aydınlar*, Ankara; Ütopya Yay., 2006, s. 165.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

tarzına açarken, diğer taraftan da milli inkılabımızın bütün ilim ve nazariye işlerinin bu kurumun kürsülerinde esaslı bir aksi sada bulması için teşkilatlanması lazımdır.“[28]

1933'de üniversitenin kurulması ile bilim adamlarının çoğunluğunun görevlerinden uzaklaştırılması ve üniversite özerkliğinin kaldırılması olumsuz sonuçlar doğurdu. Görevlerinden alınanlar arasında gerçekten bilim tutkunu ve bilimin gelişmesine katkıda büyük hizmetleri olmuş insanlar vardı. Bu harekât müspet bilim tutkusuna, heyecanına ve nesnelliğine gölge düşürdü. Bu tarihten sonra bilim ülke gündeminin yönlendirici unsuru olmaktan ziyade rutin ve dışa kapalı bir faaliyet olarak süregeldi.[29] Darülfünun kapatılması aşamasında yapılan sert ve yıkıcı tasfiye hareketi ile hem o dönemde hem de günümüze kadar etkileri süren sonuçlar oluştu. Görevlerinden çektirilen birçok öğretim elemanı karşılaştıkları haksız, ölçüsüz ve küçük düşürücü durum karşısında maddi ve manevi kayıp yaşadılar. İçlerinden Kimya Profesörü Cevat Mazhar Bey bu durumu kabullenmeyerek intihar etti. Tasfiye hareketi bilim yapma güven ve heyecanına gölge düşürmüş, bilim ve üniversite yaşamının sanki 1933'te oluştuğuna dair bir düşüncenin oluşmasına sebep olmuştur.[30]
Darülfununun kapatılması aşamasında akademik kadrolar arasında bir gerginlik te oluştu. Bu gerginlik İslam düşüncesine bağlı olanlar ile Mustafa Kemal Atatürk'ün çevresindekiler arasındadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün çevresinde yer alanlar yeni devletin laik karakterine vurgu yapmakta, bu dini çevre ve güçlerin devlet hayatı üzerindeki etkisini yok etmeye çalışıyorlardı. [31] İstanbul Üniversitesi kuruluşu da bu çabanın bir ürünüdür. Hirsch, anılarında 1933 yılında kapatılan İstanbul Darülfünun içinde 5 tane medrese olduğunu ve bunların cumhuriyetin kuruluşu ile beraber eğitimin laikleştirilmesinin sonucu olarak fakülte adını aldığını ancak barındırdıkları ruhun değişmediğini söyler. İstanbul Üniversitesinin kurulmasındaki amacın İslamdan kaynaklanan bu medrese ruhunu kökünden atıp, yerine Batı Avrupa geleneğinde yer alan bir üniversite anlayışı ile bilim özgürlüğünü getirmek olduğunu da ekler.
Anlaşıldığı kadarıyla yöneticilerin Darülfununa karşı tavırları ilk veya orta öğretime takınılan tavırdan oldukça farklıdır. Bu da Darülfununun tamamen devletin kontrolünde olmamasından kaynaklı olabilir. Darülfununun, gerçekleşen değişimde diğer bütün eğitim kurumlarından daha aktif olması istenir. Ancak, Darülfünun, bir türlü istenilen biçim ve oranda Cumhuriyetin sözcülüğünü yapmamaktadır. Hâlbuki Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve orta dereceli okullar öyle değildir. Buralarda istenilen biçimde ve yoğunlukta öğrenciye rejimin ilkeleri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Cumhuriyet kadrolarının istediği insan yetiştirilmeye çalışılmakta, toplum bu doğrultuda biçimlendirilmekte, zihinler yönetimin istediği fikirlerle donatılmaktadır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi(M.Ö. 1000- M.S. 2015).* Ankara; Pegem Akademi Yay.
Althusser, L.(2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (Çev: A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yay.
Arslan, A. (1995). *Darülfünun'dan üniversite'ye*, İstanbul; Kitabevi.
Arslan, A.(2010)., Darülfünun'dan üniversite'ye, *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu* içinde, Ankara; Atatürk Araştırma merkezi Yay.
Bahadır, O. (2000). *Bilim cumhuriyetinden manzaralar*, İstanbul; İzdüşüm Yay. 2000.
Bahadır , O.(2007). 1933 üniversite reformu niçin yapıldı?, *Türkiye'de üniversite anlayışının gelişimi 1861- 1961*, içinde, Ankara; TÜBA Yay.
Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi; darülfünundan üniversiteye geçiş, tasfiye ve yeni kadrolar*, İstanbul Bilgi Üniversitesi yay.
Ertan,T. F. (1994)., *Kadrocular ve kadro hareketi*, Ankara; Kültür Bakanlığı Yay.
Gutek, G. L.(2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yay.
Hatipoğlu, M. T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi*, Ankara; Selvi yay.
Hirş, E. (1950). *Dünya üniversiteleri ve Türkiye'de üniversitelerin gelişmesi cilt 1*, İstanbul; Ankara Üniversitesi Yayınları.
Kafadar, O. (2000) 1933 üniversite reformu'nun felsefe eğitimine etkileri, *Felsefe Dünyası, 2000/11*,
.Kaplan, İ.(2011). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*, İstanbul; İletişim Yay.
Kocatürk, U., http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-01/ataturkun-universite-reformu-ile-ilgili-notlari, (09 Şubat 2016).
Mazıcı, N. *http://www.birikimdergisi.com/birikim-yazi/2767/oncesi-ve-sonrasiyla-1933- universite-*

[28] Temuçin Faik Ertan, *a.g.e.*, s. 185-186.
[29] Osman Bahadır, *Bilim cumhuriyetinden manzaralar*, İstanbul; İzdüşüm Yay. 2000, s. 3-4.
[30] Osman Bahadır, 1933 üniversite reformu niçin yapıldı?, *Türkiye'de üniversite anlayışının gelişimi 1861- 1961*, içinde, Ankara; TÜBA Yay., 2007, s.75.
[31] Ernest E. Hirsch, *a.g.e.*, s.244.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

reformu#.Vrnonfl4aM8 (09 Şubat 2016).
Milli Eğitim Bakanlığı, (1998). *Cumhuriyetin 75. yılında yükseköğretim*, Ankara; MEB Yay.
Öklem, N. (2007). *Atatürk döneminde darülfünun reformu*, Antalya; Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yay.
Özbudun, S. ve Demirer, T. (2006). *Eğitim, üniversite, YÖK ve aydınlar*, Ankara; Ütopya Yay. Öztan, G. G. (2013). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası*(2.baskı), İstanbul; Bilgi Üniversitesi Yay. Söğütlü, İ.(2004). Darülfünundan üniversiteye: cumhuriyet Türkiye'sinde ilk üniversite reformu **(**1933**),** *liberal düşünce, 2004(34)*.
Tekeli, İ. (2010), *Tarihsel bağlamı içinde Türkiye'de yükseköğretimin ve YÖK'ün tarihi*, Tarih Vakfı Yurt Yay.
Yücebaş, M. (2014). 1933 Darülfünun'un ilgası ve yeni üniversitenin ruhu: basında üniversitenin anlamı**,** *Gaziantep University Journal of Social Sciences (http://jss.gantep.edu.tr).*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Endüstri 4.0 Toplumunda Algoritma ve Programlama Eğitiminin Önemi

Fatih Özkaynak
ozkaynak@firat.edu.tr

Özet
Yüksek öğrenimde yer alan neredeyse tüm programlarda "algoritma ve programlama" kavramlarının tanıtıldığı bir ders bulunmaktadır. Peki geleceğin toplumunu şekillendirecek mimarlar yetiştirilirken bu dersin öneminin farkında mı? Yüksek öğrenim müfredatlarının kesişim noktalarından biri olan bu ders neleri vaat etmektedir? Nasıl bir algoritma ve programlama eğitimi verilmelidir? Bu çalışmanın amacı bu sorulara cevap bulabilmektir. Çalışmanın sonunda algoritma ve programlama becerisini kendi başına çevrimiçi kaynaklar üzerinden kazanabilecek örnek bir müfredat da sunulmuştur.
Keywords: *algoritma; programlama; endüstri 4.0*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ergenleri Çocukluk Dönemi Mutluluk Anıları ile Minnettarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Songül Şahin
songulsahinpdr@gmail.com

Batuhan Gökdemir
batuhangokdemir91@gmail.com

Özet
Ergenlerin mutluluk anıları ile minnettarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin ve çocukluk dönemi mutluluk anılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği bu çalışmada nicel yaklaşımlardan olan ilişkisel desenden yararlanılmıştır. Karasar (2000)'a göre ilişkisel desenin amacı, farklıdeğişkenlerin arasındaki birlikte değişim derecesini incelemek olarak açıklamıştır. Bu çalışmada ergenlerin çocukluk dönemlerine ait mutluluk anıları ve minnettarlık düzeyleri değişkenleri arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Araştırma İstanbul Sağlık Meslek Lisesinde okuyan 223 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan bireylere araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Türkçeye Akın ve Uysal (2012) tarafından uyarlanan Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği ve Akın ve Yüksel (2011) tarafından uyarlanan Minnettarlık Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programına girilmiş ve korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda $r= .370$ bulunmuş ve çocukluk dönemi mutluluk anıları ile minnettarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p< .01$). Ayrıca çocukluk dönemi mutluluk anılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. Sonuçta çocukluk dönemi mutluluk anılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p> .05$)
Keywords: *mutluluk anıları, minnettarlık, ergen*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ergenlerin Mesleki Yönelimlerinin İncelenmesi: Nitel Araştırma Örneği

Dr. Serhat Arslan
Sakarya Üniversitesi

Fatih Özbulat
Sakarya Üniversitesi

Özet
Bu çalışma ergenlerin mesleki rehberliğe yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma alanını Düzce ve Sakarya illerinde okuyan 31 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, mesleki rehberlik hakkında öğrencilerin fikir ve düşüncelerini, yaşadıkları problemleri, rehberliğin olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek amacı ile ergenlere yarı yapılandırılmış 5 soruluk görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerden yazılı doküman halinde alınan veriler içerik analizi yöntemi vasıtasıyla çözümlenmiştir. Araştırma neticesinde; ergenlerin mesleki rehberlik faaliyetlerini genel olarak etkili bulduğu görülmüştür . Ergenler mesleği seçerken severek yapabileceği mesleği seçmek istediklerini belirtmişlerdir. Ergenlerin meslek seçiminde en çok ailelerine danıştıkları ortaya konulmuş ve ailelerinin onları destekledikleri belirtmişlerdir. İdeal bir meslek seçimi, kişinin, mutlu, başarılı ve yararlı bir yaşam sürdürmesine, toplumun insan gücü kaynaklarını en iyi bir şekilde kullanmasına olanak verecektir
Anahtar Kelimeler: *Ergenler, meslek, mesleki rehberlik, 10.sınıf*

Giriş

Meslek Kavramı birçok kaynakta farklı şekillerde tanımlanmıştır. Türk Tarih Kurumu'nun 'Türkçe Sözlüğünde (1983) meslek; “Bir kimsenin kendi hayatını kazanmak, geçimini sağlamak için seçerek kendini verdiği iş ya da düşünce alanıdır, uğraşıdır” şeklinde tanımlanır (TTK, 1983). Kuzgun’a göre meslek, kişinin hayat mücadelesini kazanabilmek için çalıştığı, toplumca belirlenen normlara bağlı ve eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir. Meslek, her şeyden önce yeteneklerini kullanma, geliştirme ve kendini gerçekleştirme yoludur (Kuzgun, 1994). Ayrıca Kuzgun, kişinin hayatını nasıl bir ortamda geçireceğini, kimlerle etkileşimde bulunduğunu, ne gibi ortamlarda çocuklarını yetiştireceğini etkileyecek kadar geniş bir alan olduğunu vurgular (Kaya, 1988). Meslek, bir kimsenin geçim araçlarını elde etmek için yaptığı sürekli iş, uğraş ve çalışma alanıdır (Akt: Bozgedik, 2017). Meslek, herhangi bir konuyu açık bir şekilde ortaya koyma veya bilimsel niteliği olan sistematik bilgilerin, kişisel uygulama becerisi, sorumluluk duygusu ve iş ahlakı bileşiminde uygulandığı bir uğraştır (Akt: Yelken, 2008).

Gençlik döneminde birey artık bir yetişkin gibi sorumluluk yüklenmeye başlar ve bir seçim yapar. Genç bu seçim doğrultusunda ilgi ve yeteneklerine göre ihtiyaç ve isteklerine uygun bir meslek seçer (Akt: Bozgedik, 2017). Belirli meslek grupları içerisinden bir mesleği seçmeye karar verme sürecidir. Meslek seçim kararını verirken yeteneğe göre seçim yapmak meslekte başarılı olmak için önemlidir. Ayrıca kişinin mesleğe bedenen ve ruhen hazırlıklı olması gerekir. Birey ne kadar hazırlıklı ve yeteneği mesleğe uygun olursa başarılı olma ihtimali o kadar artar. İnsanlar yetenekleri olan alanlarda veya ilgi duydukları alanlarda bir meslek seçimine yönelirler. Meslek seçiminden büyük etkenlerden bazıları mesleğin popülerliği, ergenlikte çağında kişi daha yeteneklerini bilmeden karar verme, aile baskısı, mesleğin sosyal statüsü veya meslek dalının kazandığı para olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişinin mesleğini seçerken ilgi ve yeteneklerine uygun meslek seçmemesi durumunda mesleğinde başarılı olması ve kendini geliştirmesi beklenemez. Ayrıca içsel motivasyonunu sağlayıp, psikolojik olarak sağlıklı olması da zordur (Berdan, 2008).

1.6. Problem

Ergenler ve ergenlerin mesleki yönelimleri etkileyen faktörler nelerdir?

1.7. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ergenlerin mesleki rehberlik konusunda görüşlerinin alınmasıdır. Bu noktada temel amaç ergenlerin mesleki rehberliğe yönelik görüşlerinin olumlu ve olumsuz yönleri, üstün ve sınırlı yanlarının ortaya konulmasıdır.

Yöntem

Araştırmada 10.sınıfa devam eden öğrencilerin mesleki rehberliğe yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilen görüşme formuna uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Görüşme formunda beş açık uçlu soru yer almaktadır.
10.sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik hakkındaki fikirleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde “araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmekte, araştırmaya hız ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

pratiklik katmaktadır" (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Düzce ilinde bulunan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan 13 kız öğrenci ve Sakarya ilinde bulunan Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan 18 erkek öğrenci olmak üzere toplam 31 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlık aşamasında literatür incelenerek ilgili alt problemleri en iyi şekilde ifade edecek 5 adet açık uçlu soru hazırlanarak görüşme formuna yazılmıştır. Açık uçlu araştırma soruları "araştırmacıya incelemek istediği olguya esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı sağlar" (Yıldırım & Şimşek, 2008). Yapılan görüşme sırasında öğrenciler kendilerine sorulan 5 sorunun tamamına cevap vermiş ve fikirlerini söylemişlerdir.

3. BULGULAR

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu kapsamda veriler her bir araştırmacı tarafından önce ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılmış, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmiş ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanmıştır.

Görüşmeler sonucu oluşan yazılı metinler tekrar tekrar incelenerek, araştırmanın amacına uygun veriler kodlanmış, kodlanan verileri genel düzeyde açıklayan temalar belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular tablolar halinde düzenlenmiştir. Görüşme yapılan hemşireler Ö1' den başlayarak Ö31'e kadar kodlanarak belirtilmiştir. Bulguların yorumlanmasında, öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.1. Meslek Seçimine Yönelik Ergenlerin Görüşleri

10.sınıf öğrencilerinin meslek seçimine yönelik görüşleri tablolar halinde aşağıda gösterilmektedir.

Ergenlerin meslek seçerken dikkat ettikleri kriterlere ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ergenlerin meslek seçerken en önemli kriterlerine ilişkin görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Meslek seçimine yönelik kriter	Severek yapabileceği (Ö1, Ö2, Ö5, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö27, Ö30, Ö31)	14	45
	İlgi ve yetenek (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö23, Ö29)	6	19
	Kazancın iyi olması (Ö5, Ö10, Ö15, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26)	7	22
	İslamiyet'e uygun (Ö9, Ö22)	2	6
	Saygın bir meslek (Ö5, Ö10)	2	6
	İş imkânları (Ö5, Ö16, Ö25, Ö28)	4	12

Tablo 1 incelendiğinde, ergenlerin meslek seçimine yönelik kriterlerine ilişkin görüşleri en çok % 45 oranında severek yapabileceğim bir meslek şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla, %19 oranında ilgi ve yeteneklere göre, % 22 oranında kazancının iyi olması, % 6 oranında saygın bir meslek olması, % 12 oranında iş imkânlarının iyi olması ve % 6 oranında İslamiyet'e uygun olması yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

"Yaparken mutlu olacağım bir iş ve benim yapabileceğim bir iş olması (Ö1)

"Karakterime ve kişilik özelliklerime uygun olması. İnsanlarla çok alakalı bir meslek olmaması." (Ö4)

"Bir meslek seçiminde o mesleğin iş imkanları, parası, etiketi vb. hepsi önemli ama benim için en önemlisi benim o mesleği yaparken keyif almamdır. Örnek aldığım biri var. Komşumuzun kızı var. Hastaneye gittiğimde çok yardımcı olmuştu." (Ö5)

Öğrencilerin meslek seçimine yönelik karar verme sürecinde yardım almaya ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin meslek seçimine yönelik karar verme sürecinde yardım almaya ilişkin görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
	Aile (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö26,		

Meslek seçimine yönelik karar süreci	Ö27, Ö29, Ö30, Ö31)	16	51
	Öğretmen (Ö2, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö25, Ö29, Ö30)	9	29
	Arkadaş (Ö1, Ö2)	2	6
	Meslek seçim testi (Ö2, Ö5, Ö6, Ö28)	4	12
	Hiç kimse (Kendi araştırmam) (Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24)	8	26

Tablo 2 incelendiğinde, meslek seçimine yönelik karar verme sürecinde yardım alamaya ilişkin görüşlerinin en çok % 51 oranında aile şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla, % 29 oranında öğretmen, % 26 oranında hiç kimse, % 6 oranında arkadaş ve % 12 oranında meslek seçim testleri yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

"Ailem ve arkadaşlarım." (Ö1)

"Meslek seçimimde karar verirken yardımcı olan birileri vardı. Ailem, arkadaşlarım, öğretmenlerim bu konuda yardımcı oldular. Şu anlık tam olarak bir rehberlik alamadım. Meslek seçim testleri çokça yapıyorum." (Ö2)

"Ailem ve öğretmenlerim. Bireysel olmasa da genel test uygulamadım." (Ö13)

Öğrencilerin meslek seçerken aile tutumlarına ilişkin görüşleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin meslek seçerken aile tutumuna ilişkin görüşleri

Tema	**Kodlar**	**n**	**% (Kategoriler)**
Meslek seçerken Aile tutumu	Beni desteklerler (Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö18, Ö21, Ö24, Ö28, Ö30)	11	35
	Bana güvenirler (Ö2, Ö19, Ö23, Ö27)	4	12
	Dalga geçtiler (Ö3)	1	3
	Mutlu olacağım meslek seçmemi isterler (Ö5, Ö6, Ö7, Ö17, Ö21, Ö31)	6	19
	Kararı bana bırakırlar (Ö7, Ö13, Ö22, Ö29)	4	12
	Memnun değiller (Ö14, Ö15, Ö20, Ö26)	4	12
	Nasihat verirler (Ö16, Ö25)	2	6

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin meslek seçerken aile tutumlarına ilişkin görüşlerinin en çok % 35 oranında ailem beni destekler şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla, % 19 oranında mutlu olacağım meslek seçmemi isterler, % 12 oranında kararı bana bırakırlar, % 12 oranında bana güvenirler, % 12 oranında ailem memnun değil, % 6 oranında nasihat verirler ve % 3 oranında dalga geçtiler yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

"Ailem her zaman meslek seçiminde beni destekledi. Zaten hangi mesleği seçersem seçeyim benim arkamda olduklarını bana güvendiklerini söylediler.."(Ö2)

"Mesleği seçerken ailem eğer o mesleğin bana faydalı ve benim sevebileceğim bir meslek olduğuna inanıyorlarsa hep beni destekler ve bana o konuda yüzde yüz destek verirler. (Ö11)

"Ailem beni her konuda destekler, bu işi yapmamı isterler.." (Ö1)

"Psikolog olmayı deli doktoru olarak algıladıkları için dalga geçiyorlar ama herhangi bir sorun çıkarmıyorlar." (Ö3)

Öğrencilerin okuldaki rehberlik faaliyetlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin okuldaki rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşleri

Tema	**Kodlar**	**n**	**% (Kategoriler)**

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

	Kariyer günleri (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12)	7	22
Okul rehberlik faaliyet değerlendirmesi	Yeterli değil (Ö2, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30)	13	42
	Panel, konferans (Ö3, Ö11)	2	12
	Yararlı buluyorum (Ö1, Ö4, Ö16, Ö17, Ö22, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31)	9	29

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin okul rehberlik faaliyetlerini değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin en çok % 42 oranında rehberlik faaliyetlerini yeterli bulmuyorum şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla, % 22 oranında kariyer günleri, % 12 oranında panel, konferans ve % 29 oranında yararlı buluyorum yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

"Çarşamba günleri okulumuzda kariyer günleri programı düzenleniyor. Bu faaliyetten memnunum." (Ö4)

"Çok yeterli değil." (Ö13)

"Okulumuzda gerek öğretmenlerimiz, gerek müdür yardımcılarımız öğrenciler için elinden geldiğince konferans tarzı etkinlikler yapıyor fakat benim fark ettiğim kadarıyla bu öğrencilerin dikkatini çekmiyor bunun yerine daha eğlenceli tarihi geziler gibi eğitici etkinliklerle meslekler tanıtılmalıdır." (Ö11)

Öğrencilerin kendileri 10 yıl sonra nerede gördüklerine ilişkin görüşleri Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin 10 yıl sonraki kariyer planlamasına ilişkin görüşleri

Tema	**Kodlar**	**n**	**% (Kategoriler)**
10 yıl sonraki kariyer planı	Öğretmen (Ö1, Ö2, Ö24, Ö31)	4	12
	Yurtdışında eğitim alma (Ö3, Ö8)	2	6
	Doktor (Ö5, Ö7, Ö10)	3	10
	Hukuk mezunu (Ö6, Ö9, Ö16)	3	10
	Mimar (Ö11, Ö26)	2	6
	Mütercim (Ö12)	1	3
	Asker (Ö14, Ö18, Ö21, Ö23, Ö25)	5	16
	Kendi işimi kurmak (Ö15)	1	3
	Yazılımcı (Ö20)	1	3
	Pilot (Ö22)	1	3
	Saygın bir iş yapmak (Ö4, Ö27, Ö29, Ö30)	4	12
	Mühendis (Ö26, Ö28)	26	

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin 10 yıl sonra kendilerine nerede gördüklerine ilişkin görüşlerinin en çok % 16 oranında asker olarak planladıkları görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla, % 12 oranında öğretmen, % 6 oranında yurtdışı eğitim, % 10 oranında hukuk mezunu, % 6 oranında mimar, %10 oranında doktor, %3 oranında kendi işimi kurmak, %% 3 oranında yazılımcı, % 3 oranında pilot, % 3 oranında mütercim ve % 12 oranında saygın bir işte yer almak olarak yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

"İnsanların hastalıklarına deva bulmayı sağlayan doktor/diş doktoru olarak görüyorum. Eğer böyle yerlere gelmek istiyorsam düzenli ve günü gününe çalışmalıyım. Elimden geldiğince iyi yerlere gelmek için çalışıyorum." (Ö6)

"10 yıl sonra devletin en önemli kurumlarından birinde avukat olarak görüyorum. Yani aynı zamanda devlete hizmet etmek istiyorum. Başarı planlaması için tavsiye edebileceğim bir yol var. O yolun da 4 kriteri var:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Oku, düşün, uygula, neticelendir. (Aynı zamanda sayın cumhurbaşkanımızın başarı sırrıdır.) Kariyer olarak da bir yol 3 kriter var; hayaller ve hedefler, planlama, çalışma. Öncelikle hayalinizi hedefleyin ve sizi hedefinize ulaştıracak bir planınızın olması gerek ve bu plan uygun olarak çok çalışmanız gerekir. Hedefiniz olmadan da çalışmanız mantıklı değil."(Ö9)

Sonuç ve Tartışma

10. sınıf öğrencilerinin mesleki yönelimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Meslek konusu geçmişte olduğu gibi günümüzde de çok önemli olmuştur. Çünkü insanların birçoğu başladığı mesleği sevmeseler de, bırakmadan hayatlarını devam ettiriyorlar. Bu yüzden mesleki rehberlik konusunu 10.sınıfta okuyan ergenler üzerinde araştırılmıştır. Bulgulara göre "mesleği severek yapabilmem o mesleği tercih sebebimdir" cümlesi en çok karşımıza çıkan görüşlerden biridir.

Araştırma bulgularımıza göre okulda mesleki rehberlik olarak % 22 oranında kariyer günleri düzenlenip mesleği yapan kişilerin okula çağrılması olarak karşımıza çıkmıştır. Ergenlerin okuldaki rehberlik çalışmalarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde; %58.33'le Test- anket çalışmalarının ilk sırada yer aldığı belirlemiştir (Çivilidağ, Günbayı, & Yörük, 2015). Bulgularımızda meslek seçerken % 35 oranında "ailem destekler ve mutlu olacağım mesleği seçmemi isterler" ilişkili bulunmuştur. (Karataş, Mercan, & Düzen, 2016)'a göre ebeveynle olumlu ilişkiler, ebeveynin anlayışlı, destekleyici yönüne vurgu yaparken, ilişkinin çatışan yönü ise kuralların ebeveyn tarafından konmasıyla ve ebeveynin gence aşırı müdahalesi ile ilişkili bulunmuştur.

Araştırmamızın sonuçlarına göre öğrenciler okuldaki rehberlik faaliyetlerini % 42 oranında yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Kızıl (2007) ise yaptığı yüksek lisans tezinde, rehberlik etkinliklerinin okullarımızda tam anlamıyla uygulanmadığı görülmüştür. Çünkü yapılan etkinliklerin amacına ulaşmadığı, test sonuçlarının değerlendirilmemesi, öğretmenlerin yetersiz olmaları, rehberlik etkinliklerine ayrılan sürenin yetersiz olması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmamızın sonucuna göre ergenler % 42 oranında okuldaki rehberlik çalışmalarını yeterli bulmamıştır. (Berdan, 2008) ise anket sonuçlarından öğrencilerin okullarında mesleki rehberlikten tam anlamıyla faydalanamadıklarını ve mesleki rehberliğin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmamızı desteklemektedir.

Kaynakça

Berdan, İ. E. (2008). Ortaöğretim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerin yeteneklerinin alan ve meslek seçimine etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.

Bozgedik, A. (2017). Eğitimde Yeni Bir Model Olan Temel Lise Öğrencilerinin Üniversite Ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya.

Çivilidağ, A., Günbayı, İ., & Yörük, T. (2015). Mesleki Rehberlik Çalışmalarına İlişkin Nitel Bir Analiz: Antalya Örneği. *Journal of International Social Research*.

Karataş, S., Mercan, Ç., & Düzen, A. (2016). Ergenlerin Ebeveyn İlişkilerine Yönelik Algıları: Nitel Bir İnceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 237-257.

Kızıl, D. (2007). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleriyle ilgili görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Kuzgun, Y. (1994). Çağdaş İnsanın En Önemli Kararı Meslek Seçimi. *Bilim ve Teknik*(325).

TTK. (1983). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Yelken, K. (2008). Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerini Ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. *Yüksek Lisans Tezi*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Fransızca Öğretmen Adaylarına Göre Türkiye'de Fransızca Öğretimine İlişkin Sorunlar

Dr. Kerim Karabacak
İstanbul Universitesi-Cerrahpasa, Hasan Ali Yucel Education Faculty, İstanbul, Turkey
kerimk@istanbul.edu.tr

Özet
Bu araştırma durum belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Fransızca öğretmen adaylarının Türkiye'de Fransızca öğretimine ilişkin sorunların neler olduğuna yönelik görüşlerini almaya yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmada, 2016 güz döneminde Fransızca öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemine göre belirlenmiş ve 21 öğretmen adayından oluşmaktadır. Yapılandırmamış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre Fransızca öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkiye'de Fransızca öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin "öğretim programları", "öğretmen yeterlilikleri", "yerinde eğitim", "öğretmen yetiştirme", "önem", "seviye farkı" ve "ölçme ve değerlendirme" ana temalında toplandığı belirlenmiştir.
Anahtar kelimeler: *Dil Öğretimi, Fransızca öğretimi, Fransızca öğretimindeki sorunlar*

Opinions Of French Teachers Candidates About Problems Of French Teaching In Turkey

Abstract
This research is held a kind of qualitative research that is a situation determination. In the research was carried out to determine of opinions of French teacher condidates about French Training in Turkey. The research'samply has been determined according to typical sampling method which is a kind of aimed sampling methods. 21 French Teacher candidates studying 3rd grade of Education faculty in 2016 were in the samply. A unstructured interview form was used to collect data.by researcher. The collected datas was analyzed through content analysis method. Occording to result of analyze were determined 7 topics that were problems. Determined 7 topics were "curricculum", teacher competencies" "on-site training", "teacher education", "importance given french", "ability differences betweeen students" and "assesment and evaluation". Seven determined topics were "curricculum", teacher competencies" "on-site training", "teacher education", "importance given french", "ability differences betweeen students" and "assesment and evaluation".
Keywords: *Language Teaching, French Teaching, Problems of French*

Teaching **Giriş**

İnsan için dil bir iletişim aracıdır. Doğru bir şekilde iletişim sağlayabilmek için ana dili doğru bir şekilde kullanmak önemlidir. Bu durum bir arada yaşayan toplumlar için geçerli iken farklı, kültür ve coğrafyalarda yaşan ve farklı dilleri kullanın toplumlarla doğru bir şekilde iletişim kurmak söz konusu olduğunda yeterli olmayacaktır. Hem bu nedenle hem de dünyada gerçekleşen bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelere ayak uydurabilmek için anadilden başka bir dili bilmek bir zorunluluk haline gelmiştir.

Dünya üzerinde konuşulan dil sayısı günümüzde çok net olarak belirlenememekle birlikte 3000-5000 dolaylarında bulunduğu bilinmektedir (Koç, 1996). Anadilden başka bir dil bilmenin gerekliliği ve önemine ilişkin sayısız görüşlere burada yer verilebilir. Ancak hem toplum hem de bireysel olarak bu konunun önemine ilişkin bir farkındalık söz konusudur. Bu nedenledir ki örgün eğitim kurumlarında ikinci bir dilin öğretimi ile ilgili öğretim programlarına yer verilmektedir. Özel öğretim kurumlarında istisnalar görülmekle birlikte önce ortaokullarda başlayan ikinci bir dil öğretimi, daha sonraları ilkokulların 4. sınıf seviyesine kaydırılmış, günümüzde ise (2018-2019 eğitim öğretim yılı) ilkokul ikinci sınıflarda haftada iki saat olacak şekilde devam etmektedir. Önceleri bir öğrenci ortaokulların ilk sınıfında (6. Sınıf) kontenjanlar dâhilinde kura ile İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimi verilen sınıflara yerleştirilirken 1990'lardan itibaren dünyada en yaygın olarak kullanıldığı bilinen İngilizce ağırlığını koymuş bazı özel öğretim kurumları hariç zorunlu bir ders formuna bürünmüştür. Almanca ve Fransızca ise İngilizceden sonra tercihle öğrenilen diller arasına girmiştir. Hatta İngilizceden sonra Almanca 2., Fransızca 3. sırada yer almaktadır(Tümen, 2006).

Tüm dünyada olduğu gibi ikinci bir dil bilmenin önemi Türkiye'de de farkında olunmasına rağmen yabancı dil öğretiminde istenilen düzeye ulaşılmadığı ve halen birçok sorunların yaşandığı (Demirel, 2004; Aküzel, 2006;

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Çelebi, 2006; Akdoğan; 2010; Şavlı, 2014; Kuşçu, 2017; Uslu, 2017) çeşitli araştırmalar ortaya koymaktadır. Demirel'e göre (2004) dil öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceri yer almaktadır. Buna bağlı olarak dil öğretiminde bireylerin o dili konuşabilmesini, yazabilmesini, okuduğunu veya dinlediğini anlayabilmesini sağlamak gerekmektedir. Böylece bireye o dil tam anlamı ile öğretilebilir. Ancak günümüzde bu dört becerinin tam olarak öğretilmesi hususunda bir takım sorunların bulunduğunu yukarıda belirtilmiş olan araştırmalar net bir şekilde ifade edilmektedir. Dil öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin çok sayıda araştırma olmakla beraber bu araştırmada daha önceden yapılmış araştırmalara benzer şekilde dil öğretimindeki sorunların kaynağını belirlemek ve çözüm önerilerinde bulunmak amacı ile araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Problem Cümlesi

Eğitim fakültesinin Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının, Türkiye'de Fransızca öğretimindeki sorunlara ilişkin görüşlerini nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye dil öğretiminde istenen seviye ulaşılamamasının birçok nedeni olduğu bilinmektedir. Ancak ortaya konan çalışmalar daha çok İngilizce ile ilgilidir. Oysaki İngilizcenin tercih edilen bir dil olmaktan çok, zorunlu hale geldiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Almanca ve Fransızcanın ötekileştirilmiş durumda olduğu söylenebilir. Araştırma İngilizce ve Almancaya göre üçüncü sıraya itilmiş olan Fransızca öğretiminde yaşanan sorunları o alanda gelecekte görev alacak olan öğretmen adaylarının görüşlerini almaya yöneliktir. Araştırma öğretmen adayların geçmişte yaşanan sorunların farkına varmasını ortaya koyacak olması ve bu öğretmen adaylarına gelecekte aynı hataları yapmamalarına ilişkin önerilerde bulunacak olması açısından önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma yabancı dil öğretiminde Fransızca öğretimi ile sınırlıdır. Öğrenci ve ders materyalleri ile ilgili konular araştırma kapsamına alınmamıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, var olanı veya oluşmakta olanı derinlemesine inceleme olanağı sağlayan (Chiristenson, Johnson ve Turner, 2015) nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum araştırması modelinde gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Örneklem amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan tipik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Örneklem, 2016 Güz döneminde eğitim fakültesi Fransızca öğretmenliği anabilim dalının üçüncü sınıfında öğrenim gören 21 Fransızca Öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Toplanması

Veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırmamış görüşmeler ilgili alanda derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Öğretmen adaylarına "Size göre Türkiye'de Fransızca öğretimine ilişkin sorunlardan beş tanesini söyler misiniz?" sorusu yönlendirilmiştir. Gelen cevaplara göre gerekli görülen durumlarda öğretmen adaylarından konuyu biraz daha açması istenmiştir. Veriler derslerin devam ettiği dönem içerisinde öğretmen adayları ile görüşülerek toplanmıştır. Dersler başladıktan sonra her hafta üç öğretmen adayı ile ders çıkışlarında randevulaşmak sureti ile yedi hafta içerisinde görüşmeler tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel olmasından dolayı verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz türüne göre birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir. Ardından okuyanların anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlar da bulunulur (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Araştırmada içerik analizi yollarından "genel bir çerçeve içerinde yapılan kodlama" kullanılmıştır. Bu kodlamada daha önceden belirlenmiş temalara göre kodlama yapılır. Bu kodlama türü ayrıca temalar içerisinde alt temalar var ise onlara da yeni kodlar verilerek incelenir ve düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan içerik analizine göre Fransızca öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkiye'de Fransızca öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin "öğretim programları", "öğretmen yeterlilikleri", "yerinde eğitim", "öğretmen yetiştirme", "önem", "seviye farkı" ve "ölçme ve değerlendirme" ana temalında toplandığı belirlenmiştir. Bu ana temalar içerinde alt temaların yer aldığı da belirlenmiş ve ana temaların içinde yer alan alt temalara verilen cevapların tekrarlanma sıklığına (frekans) yer verilerek yorumlarda bulunulmuştur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Bulgular

Yapılan içerik analizine göre oluşturulan temalar ve alt temalara ilişkin bulgulara bu bölümde verilmiştir. Tablo 1. Öğretim Programları

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğretim programları	**18**	**85,71**
Ezberci bir programın olması	8	38,10
Fransızca ders saatinin yetersizliği	5	23,80
Teorinin çok, pratiğin az olması	3	14,29
Yetersiz okuma derslerinin olması	2	9,52
Görüş belirtmeyen	3	14,29
Toplam	21	100

Tablo 1, incelendiğinde 21 Fransızca öğretmen adayından 18'i (%85,71) Fransızca öğretiminde Fransızca öğretim programından kaynaklanan sorunların bulunduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından %38,10'u programın ezberci olmasından, %23,80'i Fransızca ders saatinin yetersiz olmasından, %14,29'u teorinin çok ancak pratiğin az olmasından, %9,52'si yetersiz okuma derslerinin olmasından kaynaklanan sorunlar olduğu görüşüne sahiptir. Öğretmen adaylarından 3'ü (%14,29) bu konuda görüş belirtmemiştir.

Tablo 2. Öğretmen Yeterlilikleri

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğretmen Yeterlilikleri	**17**	**80,95**
Öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaması	8	38,10
Öğretmenlerin bilgi aktaramaması/dersi işleyememesi	5	23,80
Öğretmenlerin derslerde Fransızca konuşmaması	4	19,05
Görüş belirtmeyen	4	19,05
Toplam	21	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere 21 Fransızca öğretmen adayından 17'si (%80,95) Fransızca öğretimindeki sorunların Fransızca öğretmenlerinin yeterliliklerinden kaynaklandığı görüşüne sahiptir. Öğretmen adaylarından %38,10'ine göre öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamasından, %23,80'ine göre öğretmenlerin bilgi aktaramamasından/dersi işleyememesinden, %19,05'ine göre öğretmenlerin derslerde Fransızca konuşamamasından kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Bu konuda öğretmen adaylarından 4'ü (%19,05) her hangi bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 3. Yerinde Eğitim

Tema ve Alt Temalar	f	%
Yerinde Eğitim	**14**	**66,66**
Yerinde uygulama yapılmaması	6	28,57
Yerinde Fransız kültürü ile birlikte eğitim verilmemesini	3	14,29
Fransa da yerinde eğitim imkânının olmaması	2	9,52
Fransızcanın geliştirilebileceği alanın olmaması	2	9,52
Yerinde telaffuz çalışmaları yapılamaması	1	4,76
Görüş belirtmeyen	7	33,33
Toplam	21	100

Tablo 3'de Fransızca öğretimine ilişkin yerinde eğitim temasına ilişkin bulgular görülmektedir. Tablo'ya göre öğretmen adaylarından %66,66'sı yerinde eğitim yapılmamasını Fransızca öğretiminde önemli bir sorun olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının %28,57'si yerinde uygulamama yapılmamasını, %14,29'u yerinde Fransız kültürü ile birlikte eğitim verilmemesini, %9,52'si Fransa'da yerinde eğitim imkânının olmamasını, %9,52'si Fransızcanın geliştirilebileceği alanların olmamasını, %4,76'sı yerinde telaffuz çalışmalarının yapılamamasını Fransızca öğretiminde bir sorun olarak görmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Yetiştirme

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğretmen Yetiştirme	**13**	**61,90**
Üniversitedeki Fransızca öğretimindeki yetersizlik	6	28,57
Öğretmen adaylarının yeterli düzeyde yetiştirilmemesi	4	19,05
Formasyona dayalı eğitim verilmesi, dil öğretimine önem verilmemesi	1	4,76

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Mesleğe başladıktan sonra bu branşta hizmet içi eğitim verilmemesi	1	4,76
Görüş belirtmeyen	7	33,33
Toplam	21	100

Tablo 4'de görüldüğü üzere Fransızca öğretmeni yetiştirme konusunda sorunların olduğunu ifade eden toplam öğretmen adayı sayısı 13'dür (%28,57). Öğretmen adaylarından %19.05'i üniversitede Fransızca öğretiminin yetersiz olduğu, %4,76'sı öğretmen adaylarının yeterli düzeyde yetiştirilmediği görüşüne sahiptir. Öğretmen adaylarından %4,76'sı formasyona dayalı eğitim verildiği için dil öğretimine fazla önem verilmediği görüşünde iken %4,76'sı da mesleğe başladıktan sonra Fransızca öğretmenlerine yeteri düzeyde hizmet içi eğitim verilmemesini bir sorun olarak görmektedir. 21 öğretmen adayında 7'si (%33.33) bu tema kapsamına girebilecek her hangi bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 5. Önem

Tema ve Alt Temalar	**F**	**%**
Önem	**11**	**52,38**
Fransızcaya değer verilmemesi/önemsiz görülmesi	4	19,05
Fransızcanın İngilizce kadar yaygın olmaması	2	9,52
Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak adının geçmemesi	1	4,76
Fransızcanın özel okulların dışındaki devlet liselerinde tercih edilmemesi	1	4,76
Okullarda Fransızca derslerinin sınırlı tutulması	1	4,76
Diğer dillerle karşılaştırıldığında tercih edilmemesi	1	4,76
Fransızca öğretmenliğinin öğretmenlik branşı olarak görülmemesi	1	4,76
Görüş belirtmeyen	10	47,62
Toplam	21	100

Tablo 5'de "önem" temasına ilişkin 21 Fransızca öğretmeni adayından 11'i (%52,38) görüşleri görülmektedir. Bu öğretmen adaylarına göre Fransızcaya ve Fransızca dersine yeteri kadar önem verilmemektedir. 21 öğretmenden %19,05'üne göre Fransızcaya değer verilmemekte veya bu ders önemsiz görülmektedir. Öğretmen adaylarının %9,52'sine göre ise Fransızcanın İngilizce kadar yaygın olmaması Fransızca öğretimine ilişkin sorunlar arasındadır. Diğer taraftan öğretmen adayları Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak görülmemesini, özel okulların dışındaki devlet okullarında tercih edilmemesini, okullarda Fransızca derslerinin sınırlı tutulmasını, diğer diller ile karşılaştırıldığında tercih edilmemesini, Fransızca öğretmenliğinin öğretmenlik branşı olarak görülmemesini Fransızca dersine önem verilmemesi kapsamında değerlendirmektedir.

Tablo 6. Seviye Farkı

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Seviye Farkı	**8**	**38,10**
Sınıf seviyesinin Fransızca öğretimi için farklı olması	8	38,10
Görüş belirtmeyen	13	61,90
Toplam	21	100

Tablo 6'da seviye farkı temasına iliş bulgular yer almaktadır. Bu temaya ilişkin öğretmen adaylarının 8'i (%38,10) tek bir görüş belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarına göre sınıf seviyesinin Fransızca öğretimi için farklı olması Fransızca öğretimine ilişkin sorunlar yaratmaktadır. 13 öğretmen adayı bu konuda görüş belirtmemiştir.

Tablo 7. Ölçme Değerlendirme

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Ölçme ve Değerlendirme	**7**	**33,33**
Testte dayalı sınav sistemi	4	19,05
Sınavlarda öğrenci seviyesinin dikkate alınmaması	3	14,29
Görüş belirtmeyen	14	66,66
Toplam	21	100

Ölçme ve değerlendirme temasına ilişkin bulgular Tablo 7'de görülmektedir. 21 öğretmen adayından 7'sine (%33,33) göre Fransızca öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklanan sorunlar da yaşanmaktadır. bu öğretmen adaylarından %19,05'i testlere dayalı bir sınav sistemi olmasının, %14,29'u sınavlarda öğrenci seviyesinin dikkate alınmamasının Fransızca öğretimine ilişkin sorunlara neden olduğu görüşündedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sonuç ve Tartışma

Fransızca öğretmen adaylarının Türkiye'de Fransızca öğretimine ilişkin sorunların neler olduğuna yönelik görüşlerini almaya yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmada, 2016 güz döneminde Fransızca öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırma durum belirlemeye yönelik olarak nitel bir araştırmadır. Yapılandırmamış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Fransızca öğretiminde Fransızca öğretim programından kaynaklanan sorunlar en önemli sorun olarak görülmektedir. Fransızca öğretmen adaylarının %85,71'i bu konuya katılmaktadır. Alt temalarda ise programın ezberci olması, Fransızca ders saatinin yetersiz olması, teorinin çok ancak pratiğin az olması, yeterli okuma derslerinin olmaması Fransızca öğretimine ilişkin sorunlardandır. Akdoğan'ın (2010), çalışmasında da Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki problemin temel nedenlerinden birisi ders sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları Fransızca öğretiminde ikinci olarak Fransızca öğretmenlerinin yeterliliğinden kaynaklanan sorunların olduğu görüşüne sahiptir. Bu tema altında öğretmenlerin, yeterli donanıma sahip olmamaları, bilgi aktaramaması/dersi işleyememesi, derslerde Fransızca konuşamaması sorunu yer almaktadır. Akdoğan'da (2010) çalışmasında yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliğinin bir sorun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2004), öğretmenler için yeterlik, kavramı öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre Fransızca öğretmenlerinin yeterliği konusunda sorun olduğu sonucu, Şahin'in ifade ettiği öğretmen yeterliği kavramı düşünüldüğünde özellikle "bilgi" boyutunda önemli bir sorunun varlığını ortaya koymaktadır.

Fransızca öğretimine ilişkin sorunların kaynaklarından birisi de yerinde eğitim verilmemesi sonucuna ulaşılmıştır. Yerinde uygulama yapılmaması, yerinde Fransız kültürü ile birlikte eğitim verilmemesini, yerinde eğitim imkânının olmaması, Fransızcanın geliştirilebileceği alanların olmaması, yerinde telaffuz çalışmalarının yapılamaması bu tema altında yer alan sorunların başlıcalarındandır. Eğer yerinde eğitim verilebilirse konuşma Demirel'in (2004) ifade ettiği gibi mekanik tekrarlar yerine iletişim kurmaya yönelik tekrara yer verilmiş olur.

Bir diğer sorunun Fransızca öğretmeni yetiştirmeden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları üniversitede Fransızca öğretiminin yetersiz olduğu, Fransızca öğretmenlerin yeterli düzede yetiştirilemediği ve formasyona dayalı eğitim verildiği için dil öğretimine fazla önem verilmediği gibi sorunların bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum Şahin'in (2004) ifade ettiği öğretmen yeterlikleri açısından ele alındığında fakültelerin bu konuya daha fazla önem vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada Fransızca dersine önem verilmemesinin de Fransızca öğretiminde sorunlar yaratığı sonucuna ulaşılmıştır. Fransızcaya değer verilmemesi veya bu ders önemsiz görülmesi, Fransızcanın İngilizce kadar yaygın olmaması, Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak görülmemesi, özel okulların dışındaki devlet okullarında tercih edilmemesi, okullarda Fransızca derslerinin sınırlı tutulması ve diğer diller ile karşılaştırıldığında tercih edilmemesi önem teması kapsamında ele alının sorunları oluşturmaktadır. Aküzel'in (2006) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin görecekleri yabancı dili seçme şansı olsaydı yine büyük çoğunluğunun İngilizceyi seçeceklerini belirlemiştir. İngilizceden sonra tercih edilen diller sırası ile Almanca ve Frasızca şeklinde sıralanmaktadır. Bu da göstermektedir ki Fransızca'ya İngilizce ve Almanca kadar önem verilmemektedir. Tabiidir ki burada tercih edilebilecek diller İngilizce, Almanca ve Fransızca ile sınırlıdır. Rusya, Çince, İspanyolca ve Arapça gibi diller ile tercih havuzu genişletildiğinde Fransızcanın çok daha sonlarda yer alabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Fransızca öğretiminde görülen bir başka sorun ise bir sınıfta yer alan öğrencilerin Fransızca diline ilişkin seviyelerinin farklılık göstermesidir. Farklı sevideki öğrencilerin aynı sınıf içerinde bulunması ve Fransızca seviyesi düşük, orta yüksek olan öğrencilere ders verildiğinde hangi grup seviyesinde olursa olsun diğer iki grup kendi seviyelerinde eğitim alamamış olacaklardır. Bu da ulaşılmak istenen kazanımların önünde bir engel oluşturmaktadır.

Fransızca öğretiminde ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır. Testlere dayalı bir sınav sisteminin olması, sınavlarda öğrenci seviyesinin dikkate alınmaması bu tema altında yer alan sorun kaynaklarıdır. Tümen'e göre (2006) yabacı dil öğretimindeki önemli sorunlardan birisi de değerlendirme sistemidir. Akdoğan'a (2010) göre yabancı dil öğretimi sınav merkezli olarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca bu sınavlar dil bilgisi ağırlıklı yapılmaktadır. Bu da dört temel beceri olan, okuma, konuşma, yazma ve dinleme

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

becerilerinin hepsinin aynı seviyede öğretilmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Tümen'e göre öğrencililerin ezber bilgilerini ölçen bir değerlendirme yaklaşımı söz konusudur. Tümen'in (2006) araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında özellikle çoktan seçmeli testlere dayalı bir sınav sisteminin olması ve çoktan seçmeli testlerin daha çok alt düzey bilişsel kazanımları ölçmeye elverişli olması nedeni ile bu araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Fransızca öğretim programı teorik olmaktan uzaklaştırılarak daha çok pratik yapma imkânı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra ders saatleri arttırılabilir.
2. Halen görev yapmakta olan Fransızca öğretmenlerinin yeterliklerini arttırmak için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
3. Öğrencilerin Fransızca dilini kullanabileceği imkânlar yaratılmalıdır. Bu konuda okullarda dil kulüpleri oluşturulabilir. Anadili Fransızca olan öğretmenlerden yararlanılabilir.
4. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören Fransızca öğretmen adayları öğretmen yeterlikleri çerçevesinde yetiştirilmelidir. Bununla ilişkili olarak uygulanacak programlar sadece öğretim elemanlarına bırakılmamalıdır. Ayrıca, bu öğretmen adayları en az bir dönem öğretim gördükleri dilin kullanıldığı ülkelere gönderilebilir. Bu konuda Erasmus programları başta olmak üzere çok farklı programlardan faydalanılabilir.
5. Fransızca diline yeteri kadar önem verilmemesi öğrencilerin Fransızca öğrenmeyi tercih etmemelerinin ve tercih edenlerinde istenilen seviyeye ulaşamamasının altında yatan temel nedenlerden birisi olarak görülmelidir. Bunun için halen görevde olan Fransızca öğretmenleri Fransızca dersinin hem toplumun hem de öğrencilerin gözünde önemini arttıracak tanıtımlarda bulunmalıdır.
6. Kur sistemi uygulanarak öğrenciler sınıflara yerleştirilebilir. Böylece bir sınıf içerisinde çok farklı sevideki öğrencilerin yer almasının önüne geçilebilir. Eğer bu konuda yeterli öğrenci sayısı söz konusu değilse aynı sınıf içerisinde öğrenciler seviyelerine göre gruplandırılarak tıpkı birleştirilmiş sınıf öğretmenleri gibi öğrenme öğretme etkinlikleri düzenlenebilir.
7. Ölçme ve değerlendirme sistemi yeniden gözden geçirilmelidir. Çoktan seçmeli test sınavları yerine dört temel beceriyi ölçen sınavların kullanılması, programı ezbercilikten kurtarabilir ve dil öğretiminde önemli olan dört temel beceri alanının hepsinde eşit şekilde başarı sağlanabilir.

Gelecekte öğretmen adaylarının görüşlerinin yanı sıra, diğer örgün eğitim kademelerine devam eden öğrenci ve velilerin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak daha geniş kapsamlı çalımalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Akdoğan, S. (2010). Türkiye' de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Aküzel, G. (2006). İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretiminin Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chirestenson, L. B., Johnson, R. B. Ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz (Çev. Ed. A. Aypay)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiyede Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 21, 285-307.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi* (2. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Koç, N. (1996). *Anlambilim.* Ankara: Engin Yayınevi.

Kuşçu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğretiminde <görsel ve İşitsel Araçlar Kullanmanın Önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 43, 213-224.

Şahin, A.E. (2004) . Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Egitim, 58,* 58-62.

Şavlı, F. & Güler, Ö. (2014). "Writing Errors Frequently Made by Students in French Learning, Their Causes and Solutions / Fransızca Öğreniminde Öğrencilerin Sıkça Yaptığı Yazım Hataları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri". *International Journal of Language Academy,* 2(1), 137-150.

Tümen, S. (2006). Kavram Haritalarının Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Uslu, B. (2017). Anadili Türkçe Olan 50-74 Aylık Çocuklar İçin Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Programının İngilizce Öğretimine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Selçuk Üniversitesi Sosyal BilimleR Enstitüsü.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Future Of Business Schools At Entrepreneurial Universities: Developing Internal Evaluation Framework

Ufuk Gür
ufukgur@duzce.edu.tr

Abstract
Traditional business and management education at graduate level originated in early 20th century in USA as a response to managerial problems at industry. Current era of entrepreneurial universities with major revolutions in higher education organizations has created new considerations for the future of business schools. Future of business schools at that spesific entrepreneurial university context are under discussion. The critical questions and topics include how business schools not limited to graduate level can contribute to the strategic management of technology transfer, and to the human capital stock of research based collaborations and firms; which new skill sets are required by degree holders, how business schools are vital to interdisciplinary action, rise of industry spesific education, and new modes of alumni placement at technology based small and medium sized companies. This conceptual article examines the evolution of business schools under entrepreneurial university perspective and draws new directions on the future of business schools by nominating "Internal Evaluation Framework" as a deliverable.
Keywords: *entrepreneurial university, innovation, technology transfer, entrepreneurship, business schools*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Gençlerin Sorunları İçselleştirmesi: Nicel Araştırma Örneği

Serhat ARSLAN
Sakarya Üniversitesi

Hasret Hanife Sultan SEVİL
Sakarya Üniversitesi

Fatih ÖZBULAT
Sakarya Üniversitesi

Özet
Bu araştırmanın amacı Renshaw and Cook tarafından 2016'da geliştirilen Sorunları İçselleştirme Ölçeğini Türk kültürüne uygulamaktır. Araştırmanın nicel kısmı 389 ergen üzerinde uygulanmıştır. 10 maddeden oluşan 1 boyutlu model doğrulayıcı faktör analizinde uyumlu bulunmuştur. Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla iç tutarlılık, madde ve faktör analiz çalışmaları yürütülmüştür. Güvenilirlik analizleri sonucunda ise ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğin bir boyutlu modelinin Türk örneklemine uygun olduğu bulunmuştur (x^2=62.56, sd=35, p=0.002, RMSEA=.04, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.94, AGFI=.95, GFI=.97ve SRMR=.42).Çalışma sonucunda, ölçek Türkiye'deki öğrencilerin eğitim süreçlerindeki problem içselleştirmeyi ölçmede kullanılan bir araç olarak güvenilir ve geçerli bulunmuştur.
Anahtar Kelimeler : *Gençlik sorunları, uyarlama, geçerlilik, güvenilirlik.*

Giriş

'Gençlik' literatürdeki yaygın görüşe göre 12-24 yaşları arasındaki bireyleri kapsamaktadır. (Özgüven, 1992) Çocukluk dönemini takip eden gençlik dönemi, yetişkinlik ve çocukluk arasında bir köprü görevi görmektedir. Gençlik döneminde bireyler kimlik kazanımı, bunalım ve kararsızlık gibi zor süreçler yaşar. (Yavuzer, Meşeci, Demir, & Sertelin, 2005) Bu süreçte toplumun dışında kalan gençler, agresif, şiddet ve vahşet gibi ruhsal eğilimlere sahip olurlar. (Tuncay, 2000) Gençlik döneminde vücut hızla gelişmeye ve değişmeye başlarken yaşanacak zorluklar, ekonomik sıkıntılar ve sosyal değişiklikler gençlik döneminin sorunlarına kaynak oluşturmaktadır.(Kulaksızoğlu, 1990). Ekşi (2003), yapmış olduğu bir araştırmada 5 kıtada yaşayan yaklaşık 1 milyar 142 milyon gencin başlıca sorunlarının intihar, silah taşıma ve kullanımı, madde kullanımı, saldırganlık ve depresyon olduğunu belirtmiştir.

Depresyon çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde görülebilen günümüzün en yaygın psikolojik hastalıklarındandır. Depresyon, ruhsal çöküntü anlamına gelir. (Saygılı, 2010) Başka bir ifade ile depresyon, güvensiz, karamsar ve çöküntü oluşturan, aynı zamanda duygu ve davranışları yavaşlatan bir hastalıktır. (Ertem & Yazıcı, 2006). Depresyonlu hastalarda daha önce yapmayı sevdikleri şeyleri artık sevmeme ve yapmama ve hayattan zevk almama görülür. (Taycan, Kutlu, Çimen, & Aydın, 2006) Depresyon, bir hastalık olmasının yanında bazı kesimler tarafından ergen ve çocuklarda çoğunluk sağlayacak şekilde yoksunluklara tepki olarak normal ve gerekli bir durum, gelişim sürecinde bir basamak ve karakter tarzı olarak tanımlanmaktadır. (Tamar & Özbaran, 2004).

Bulgular

Sorunları İçselleştirme Ölçeği (Ergen Formu)

Ölçek çalışması 389 ergen üzerinde uygulanmıştır. 10 maddeden ve bir alt boyuttan oluşan Gençlik Sorunları İçselleştirme Ölçeği (Renshaw and Cook, 2016), derecelendirmesi 4'lü Likert üzerinden yapılmaktadır. Bu ölçekten elde edilen puanlar depresyon ve anksiyete ölçüt puanları ile güçlü ilişkiler sunmaktadır. Ayrıca, Ölçek ergenlerin öznel iyi oluşlarını ve problemli davranışlara yönelik durumlarını ölçmektedir. Ölçekten alınacak puanlar depresyon ve anksiyete ölçütleri üzerinde klinik çalışmalara üzerinde ergenleri değerlendirme açısından anlamlı sonuçlar vermektedir. Ölçekten elde edilecek sonuçlar ergenlerin genel içselleştirme sorunları ölçmek ve akranlar arasındaki ilişki durumlarında depresyon ve anksiyete durumlarının belirlenmesi için teknik olarak yeterli bir aracı olarak kullanılmaktadır. Ölçeğin güvenirliği .82 bulunmuştur. Ölçeğin tek faktörlü çözümden elde edilen bulgular, faktör yüklerinin .41'e .68 arasında değiştiğini göstermektedir.

Bulgular

Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçeğin madde ayırıcılığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda, düzeltilmiş korelasyon katsayılarının .32 ile .52 aralığında değiştiği bulunmuştur. Tablo 1'de analiz sonucu yer almaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

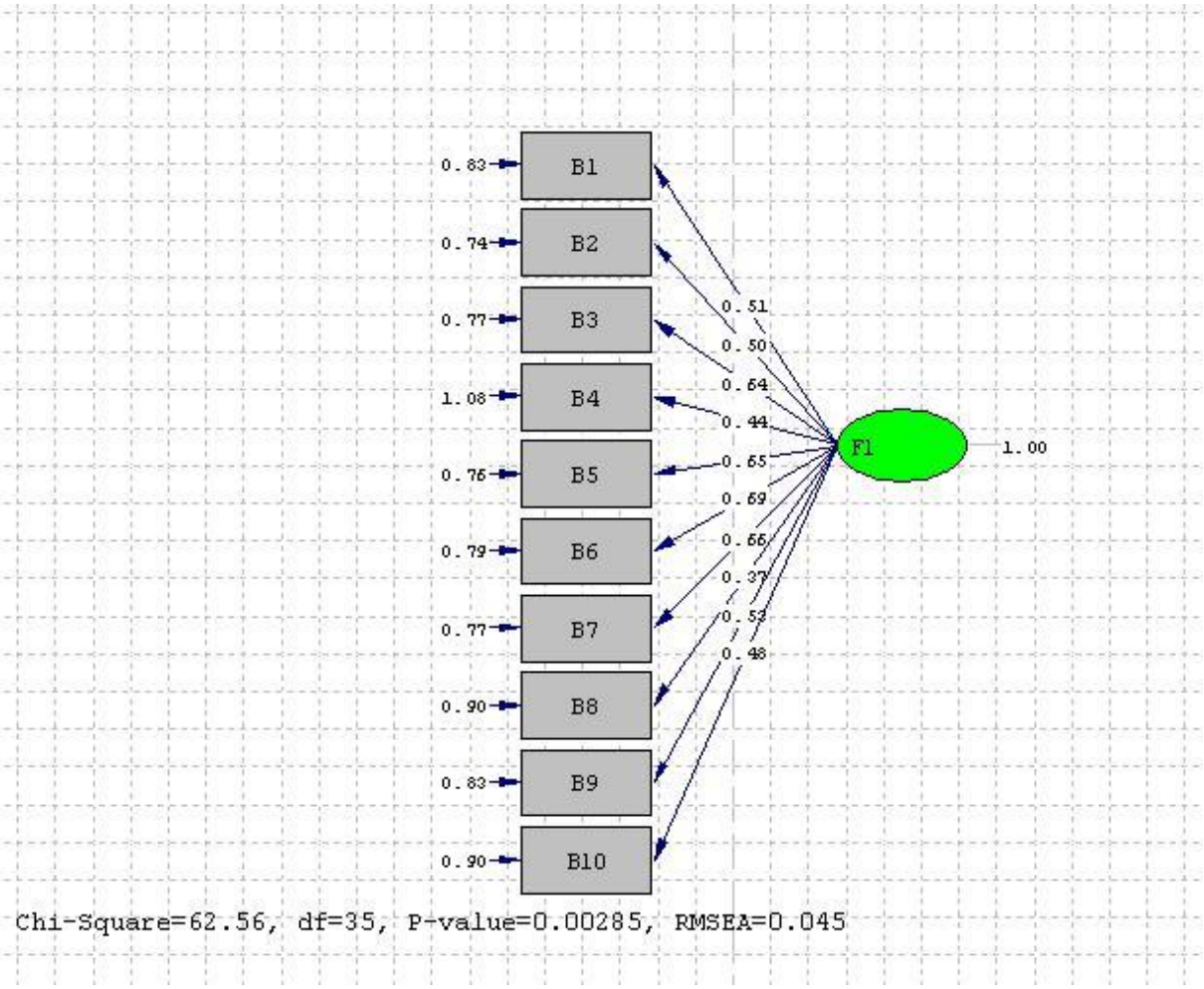
Tablo 1. SİÖ (EF) Maddelerinin Korelasyon Puanları

Madde No	*rjx*	Madde No	*rjx*
1	.41	7	.51
2	.44	8	.32
3	.50	9	.46
4	.34	10	.39
5	.52		
6.51			

Ölçeğin tamamı için Cronbach's (α) katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri (x^2=62.56, sd=35, p=0.002, RMSEA=.04, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.94, AGFI=.95, GFI=.97ve SRMR=.42) tek boyutlu modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ait standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları Şekil 1'de verilmiştir:



 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Gençlik Sorunları İçselleştirme Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak amaçlanmıştır. Araştırmada, Renshaw and Cook, (2016) tarafından geliştirilen Gençlik Sorunları İçselleştirme Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanarak, alan çalışmalarında kullanılması amaçlanmıştır. "Gençlik Sorunlar Ölçeği" ölçümlerinden yapılacak yorumların yapı geçerliğini test etmek için DFA'dan yararlanılmıştır. DFA'da ulaşılan bulgular, ölçeğe ilişkin tek faktörlü yapıya ait uyum indekslerinin yeterli olduğunu göstermiştir. Alan yazında gençlik sorunları kavramı ile ilgili ölçek çalışmaları incelendiğinde, yapılan araştırmanın bulgularını destekleyici nitelikte ulusal ve uluslararası alandaki çalışmalar dikkat çekmektedir. Renshaw ve Cook (2016) 177 öğrenciye Amerika'da yaptıkları çalışmada, on maddelik gençlik sorunları ölçeği ile karşılaştırıldığında iç tutarlılık ve faktör yüklerinin benzer değerler aldığı sonucuna ulaşmıştır. Ekici & Balım, (2013) ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarını belirlemek amacıyla 850 öğrenciyle yaptıkları çalışmada cronbach alfa değeri .88 olarak hesaplamışlardır. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin, ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarını belirlemeye yönelik araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir yapıda bir ölçek olduğu bulmuşlardır. Araştırmamızla benzer sonuçlar göstermektedir. Başka bir araştırmada ise Özmete & Koğar, (2015) ergenlik/gençlik döneminde bireysel ve sosyal sorunların şiddetini değerlendirmek için 683 öğrenciye yaptıkları çalışmada güvenirliği .86 olarak bulmuşlardır. Bu faktör güvenirliği araştırmamıza göre biraz daha yüksektir.

Araştırmaya sadece ergenlerin alınması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Araştırmanın ergenler dışında farklı öğrenci kesimine ve ya öğretmenlere uygulanması sağlanabilir. Farklı okul türlerinde ve farklı kademelerdeki öğrencilerle problemi içselleştirme ile ilgili nicel ve nitel çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

Ekici, D., & Balım, A. G. (2013). Ortaokul öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 67-86.

Ekşi, A. (2010). Gözden geçirme: 5 Kıtada genç sorunları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* , 78-87. Ertem, Ü., & Yazıcı, S. (2006). Ergenlik döneminde psiko-sosyal sorunlar ve depresyon. *Aile ve Toplum* , 7-12.

Kulaksızoğlu, A. (1990). Gençlik çağı ve ülkemizdeki gençlik sorunları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 133-144.

Özgüven, E. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Başetme Yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 5-13.

Özmete, E., & Koğar, H. (2015). Çok Boyutlu Ergen Değerlendirme Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

Saygılı, S. (2010). Depresyon ve korunma yolları. 9-11. İstanbul.

Tamar, M., & Özbaran, B. (2004). Çocuk ve ergenlerde depresyon. *Klinik Psikiyatri* , 84-92.

Taycan, O., Kutlu, L., Çimen, S., & Aydın, N. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry* , 100-108.

1	**Sinirli veya korkmuş hissederim**	1	2	3	4
2	**Yorgun ve enerjimi tükenmiş hissederim.**	1	2	3	4
3	**Rahatlamak ve sakinleşmek benim için zordur.**	1	2	3	4
4	**Daha önce beni rahatsız etmeyen şeylerden rahatsız olurum.**	1	2	3	4
5	**Vücudumda rahatsız ve gergin hisler hissederim.**	1	2	3	4
6	**Huysuz ve öfkeli hissederim.**	1	2	3	4
7	**Panik yaptığımı hissederim ve kontrolü kaybettiğimi düşünürüm**	1	2	3	4
8	**Herhangi bir şey yapmaktan hoşlanmam.**	1	2	3	4
9	**Başka insanlar çevremdeyken değersiz ve yalnız hissederim**	1	2	3	4
10	**Baş ağrısı, karın ağrısı ve başka ağrılarım olur.**	1	2	3	4

Tuncay, S. (2000). Türkiye'de gençlik sorunlarının psikolojik boyutu. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 231-257.

Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ., & Sertelin, Ç. (2005). Günümüz üniversite gençlerinin sorunları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* , 79-91

Sorunları İçselleştirme Ölçeği

(Her sorunun karşısında bulunan 1-Hiçbirzaman, 2-Biraz, 3-Bazen, 4-Herzaman anlamına gelmektedir)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Global Standartlardaki Yeni Yaklaşımların Üniversitelerde Kalite Düzeyine Etkileri

Mesut Kaplan
mesut.kaplan@bilecik.edu.tr

Özet
Dünyada uygulanan tüm standartlar evrimleşmeye devam etmektedir. Sürekli gelişim ve iyileştirme çabaları sonucu kendini yenileyen standartlar; aralarında senkronize olarak pratikleşmekte ve uygulama kolaylığı açısından anlaşılabilir bir altyapıya sahip olma yolunda önemli ölçüde yol almışlardır. Kalite sistemlerinin önemli hale geldiği üniversitelerde daha iyi hizmet sağlanması ve akademik tecrübenin artmasında bu yeni anlaşıyın Strajik planların, İç Denetim Standartlarının ve akreditasyon sistemlerinin önemi daha da artmıştır. Bu yenilikler üniversite uygulamalarının kolaylaşmasını sağlamakta ve entegrasyonu güçlendirmektedir. Bu çalışma global standartların günümüzdeki gelişim ivmesinin temel çizgilerinin anlaşılırlığına odaklanmıştır. Sistemlerin üniversitelerde daha etkin sağlanabilmesi için anlaşılırlığı ve uygulanabilirliği çalışmalarındaki başarı hedef alınmıştır.
Keywords: *global standartlar, sürekli gelişim ve iyileştirme*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Hemşirelerde Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Verimlilik Tutumları

Nurses' Organizational Commitment Levels And Their Attitudes Towards Productivity

Hande ÖZGÖRÜ
Marmara University, Institute of Health Sciences Nursing
Department, Student of Master's Degree with Thesis
ozgoruhande93@gmail.com

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Marmara University, Faculty of Health Sciences,
Nursing Department, Professor Emeritus
anbahcecik@gmail.com

Özet
Araştırma hemşirelerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve verimlilik tutumlarını belirlemek amacıyla yapıldı. Tanımlayıcı nitelikteki araştırma İstanbul ilinde 8 kamu hastanesinde çalışmakta olan 346 hemşire ile gerçekleştirildi. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği kullanıldı. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, Student's t, One-Way ANOVA, Bonferroni ve Games-Howell testleri kullanıldı. Hemşirelerin yaş ortalaması 31,36±7,81 yıl olup, %85,8'i kadın, %54,3'ü evli, %63'ü lisans mezunu, %28,3'ü 13 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görüldü. Hemşirelerin örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve duygusal, devam, normatif alt boyut puan ortalamaları sırasıyla 3,09±0,48, 2,97±0,60, 3,44±0,73, 2,85±0,76 olarak, verimliliğe ilişkin tutum ölçeği toplam ve mesleğe bağlılık, çalışma koşulları, işin talepleri, ekip çalışması, ödüllendirme alt boyut puan ortalamaları ise, 44,31±9,04, 66,04±13,51, 27,8±14,62, 34,34±15,14, 58,79±14,55, 37,12±22,11 olarak bulundu. Araştırma sonucunda hemşirelerin örgütsel bağlılığı orta düzeyde, verimlilik tutumları ise, olumlu tutuma yakın olduğu saptandı.
Anahtar Kelimeler: *Hemşire, Örgütsel Bağlılık, Verimlilik*

ABSTRACT
The study was performed to determine nurses' organizational commitment levels and attitudes towards productivity. This descriptive study was performed with 346 nurses from 8 public hospitals in Istanbul. Introductory information form, organizational commitment and attitude towards productivity scales were used to collect data. Descriptive statistics, Student's t, One-Way ANOVA, Bonferroni and Games-Howell tests were used to evaluate data. Nurses' mean age was 31.36±7.81 years, 85.8% were women, 54.3% were married, 63% had bachelor's degree, 28.3% had ≥13 years of professional experience. Their total score from the organizational commitment scale and scores from affective, continuance and normative subscales were 3,09±0,48, 2,97±0,60, 3,44±0,73, 2,85±0,76, respectively, and their total score from the attitudes towards productivity scale and scores from dedication to job, working conditions, demands of job, team work and awarding subscales were 44.31±9.04. 66.04±13.51. 27.8±14.62. 34.34±15.14. 58.79±14.55. 37.12±22.11, respectively. The study showed that nurses' organizational commitment was moderate and their attitude towards productivity was close to positive.
Key Words: *Nurse, Organizational Commitment, Productivity*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Giriş

Örgütsel bağlılık, bireylerin içerisinde bulundukları kurumların amaç ve değer yargılarını kabul ederek güven duymaları, kurumlarının çıkarları için çaba sarfetmeye gönüllü olmaları ve mevcut kurum üyeliklerini sürdürmek için büyük bir istek duymalarıdır. (Gümüş & Sezgin, 2012).

Örgütsel bağlılık üç alt boyuta ayrılmaktadır. Bunlar; (Sharma ve Sinha, 2015)

- Duygusal bağlılık: Çalışanların örgüte karşı duyduğu hislerin oluşturduğu bağlılık,
- Devam bağlılığı: Çalışanın örgüte yapmış olduğu yatırımları ve yetersiz iş alternatiflerini düşünerek örgütte kalmayı sürdürmesine dayanan bağlılık,
- Normatif bağlılık: Çalışanın örgüte karşı duyduğu sorumluluğa bağlı örgütte varlığını devam ettirmesine dayanan bağlılık olarak sıralanabilir.

Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarının gelişme sebeplerinin farklı olması, bu alt boyutlarına bağlı oluşacak davranışları da farklı kılmaktadır. Örgütsel bağlılığın çalışan davranışları üzerindeki olumlu etkisi düşünüldüğünde; duygusal ve normatif bağlılığın çalışan davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu, devam bağlılığın ise tam tersine çalışan davranışları üzerinde olumsuz etkileri olduğu düşünülmektedir (Bartlett, 2007).

Örgütlerde son zamanlarda karşılaşılan problemlerden biri, çalışanların mesleğinden ve işyerlerinden duydukları memnuniyetsizliktir. Çalışanların, çalıştıkları kurumu ve mesleğini sevmeleri, kurum için hizmet üretmek kadar önemli amaçlardan biridir. Bu durum ancak çalışanın örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi ve örgütte kalmaya istekli olması anlamını taşıyan örgütsel bağlılık kavramının ön plana çıkması ile mümkün olacaktır (Gül, 2002).

Hastaneler eldeki mevcut kaynaklar ile etkili sağlık hizmeti vermeye çalışmaktadırlar. Hastanelerin kaliteli hizmet sunmasında rol oynayan ve çoğunluğu oluşturan sağlık çalışanlarının başında hemşireler gelmektedir. Sağlık kuruluşlarının amaçlarına ulaşabilmelerinde hemşirelerin ciddi rolleri vardır. Hemşirelerin örgütte kalma isteklerini etkileyen faktörlerden biri örgütsel bağlılık kavramıdır. Örgütsel bağlılık ise, örgütsel performans ve verimlilik açısından önemi nedeni ile yönetim tarafından dikkat edilen konulardandır. Unutulmamalıdır ki, örgütsel bağlılık çalışanın örgüte güveninin ve fedakarlığının derecesini yansıtacaktır (Al- Aameri, 2000). Hemşirelerin örgüte bağlılıkları ortaya konulan sağlık hizmetini etkilemektedir. Sağlık kuruluşlarında hastalara iyi sağlık hizmeti sunmak kadar, çalışanların örgütsel bağlılıklarını sağlamakta aynı derecede önemlidir. Yüksek performans ve verimliliği hedef edinen hastanelerde, çalışanların örgütsel bağlılıklarını arttırmak için farklı politikalar üretmek zorundadırlar (Akça ve Devebakan, 2017).

Sağlık alanında çeşitli değişiklikler gündeme gelmektedir. Örgüt ile bütünleşmiş bir çalışan değişikliklere çok daha kolay uyum gösterirler. Bu nedenle sağlık sektöründe yüksek bağlılığa sahip çalışan sayısını arttırmak önemlidir. Sağlık kuruluşlarında alınan kararların sonuçlarına gereken önemin verilmemesi, hastalar için geri dönüşümü olmayan ciddi sonuçlar meydana getirebilir. Dolayısı ile, yöneticiler sağlık çalışanlarının birim değişikliği, gelişim programları, ödüllendirme sistemi gibi konularda özenli seçimler yaparak örgütsel bağlılığı teşvik etmelidir (Nehrir, Ebadi, Tofighi, Zarchi ve Honarvar, 2010).

Yaygın olarak girdi ile çıktı arasındaki ilişki olarak tanımlanan verimlilik, çeşitli disiplin alanlarına mensup kişilerin özel ilgi alanlarına ya da kişisel durumlarına bağlı olarak, çoğunlukla farklı anlam ve bağlamlarda kullanılmaktadır. Verimlilik, doğru işleri, doğru biçimde ve ekonomik bir şekilde gerçekleştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım biçimidir. Yönetim açsından verimliliğe bakıldığında uygun zaman diliminde ve önceden belirlenmiş belli standartlara uygun olarak doğru oranlarda mal ve hizmet üretimine, beden ve beyin gücünü en uygun biçimde kullanarak gerçekleştirme yetisine önderlik eden bir kavram olarak belirtilmektedir (Kayar, 2012). Verimlilik, mevcut kaynaklarla maksimum üretimi gerçekleştirme çabasıdır (Fettahoğlu, 2005).

Kaynakların etkin bir şekilde kullanılarak üretim yapılması örgütü verimliliğe götürecektir. Örgütün bu durumu gerçekleştirebilmesi için insan kaynağına gereksinim duymaktadır. Çünkü, örgütün hedeflerine ulaşması çalışanların verimliliğinde gizlidir. Dolayısı ile örgüt çalışanını sadece bir işgücü olarak değerlendirmemelidir (Öztürk, 2014).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Teknoloji alanındaki gelişmeler insan faktöründen ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Örgütler işgörenlerinden yeterli verimi alamadıkları sürece diğer üretim faktörlerinin bir anlamı kalmayacaktır. Verimliliği düşük çalışanın iş doyumu azalacak ve örgütsel bağlılık düzeyleri düşecektir. Böylece, hem çalışan için hem de örgüt için başarısızlık kaçınılmaz olacaktır. Bu olumsuz sonuçları engellemek adına örgüt, çalışanlarını sıkı takip etmeli, gereksinimlerini fark edip, karşılayabilmelidir. Bunu fark eden ve uygulayabilen örgütlerde, çalışanların bağlılık ve verimlilik düzeyleri artış gösterecektir (Yenihan, 2014).

Hemşirelik mesleğinde çalışanların verimlilik düzeylerinin en üst seviyeye çıkarılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışanların karşılaştıkları; uzun çalışma saatleri, nöbet sistemleri ve çeşitli hastalıklara yakalanma riski gibi verimliliği etkileyen etmenler kontrol altına alınarak azaltılmalıdır (Arbak & Kesken, 2005). Bu zor çalışma koşulları bireyin hem sağlığını olumsuz etkileyebilir hem de işine, iş ortamına ve kurumuna karşı olumsuz tutumlar sergilemesine neden olabilir. Kurumun çalışanına sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamı yaratması, bunu önemsemesi çalışanın verimliliğini, iş doyumunu ve bağlılığını arttıracaktır (Çakır, 2001). Unutulmamalıdır ki; Bir hemşire işine ve içinde bulunduğu örgüte karşı ne kadar yüksek olumlu tutum ve davranışlara sahipse o hemşirenin verimlilik düzeyi de o denli güçlü olacaktır (Küçüközkan, 2015).

Metod

Araştırmanın Amacı ve Tipi: Araştırma hemşirelerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve verimlilik tutumlarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman: Araştırma İstanbul ilinde bir Kamu Hastaneler Birliği Genel Sekreterliği'ne bağlı 8 hastanede, 02.02.2018-02.05.2018 tarihleri arasında yapılmıştır.

Araştırmanın Örneklemi: Araştırma örneklemini İstanbul ilinde bir Kamu Hastaneler Birliği Genel Sekreterliği'ne bağlı 8 hastanede çalışan 346 hemşire oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Hemşirelerin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, medeni durumu, çocuğunun olup olmadığı varsa sayısı, çalışma şekli, meslekteki ve kurumda çalışma yılı, çalıştığı birim, haftalık çalışma saati, birimdeki hemşire sayısı, çalıştığı birimdeki ortalama hasta sayısı, çalışma şartları, uzun vadeli mesleki planı ve çalıştığı kurumda destekleyici eğitim programı bulunma durumu ile ilgili 16 soru içermektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Meyer ve Allen tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin, türkçeye uyarlaması Baysal ve Paksoy tarafından yapılmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği 18 maddeden ve duygusal, devamlılık, normatif bağlılık olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert şeklinde ve 1-"Kesinlikle Katılmıyorum", 5-"Kesinlikle Katılıyorum" arasında derecelendirilmektedir.

Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği: Verimliliğe ilişkin tutum ölçeği, Baykal ve Göktepe tarafından geliştirilmiştir. Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği 39 maddeden ve mesleğe bağlılık, çalışma koşulları, işin talepleri, ekip çalışması, ödüllendirme olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert şeklinde, 1-"Kesinlikle Katılmıyorum", 5-"Kesinlikle Katılıyorum" arasında derecelendirilmektedir.

Verilerin toplanması: Veriler, araştırmacı tarafından hemşirelere araştırma ile ilgili gerekli bilgilendirme verildikten sonra çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden hemşirelere veri toplama araçları elden dağıtılmış ve toplanmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü: Araştırma ile ilgili Etik Kurul izni, çalışma yapılan hastanelerde yazılı izin, araştırma öncesinde hemşireler bilgilendirilerek onam ve veri toplama araçlarının kullanılması ile ilgili gerekli izin alınmıştır.

Verilerin Analizi: Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metodların (ortalama, standart sapma, medyan, frekans, oran, minimum, maksimum) yanı sıra nicel verilerin karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında Student's t test kullanıldı. Normal dağılım gösteren üç ve üzeri grupların karşılaştırmalarında One-way ANOVA test ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

farklılığa neden olan grubun tespitinde varyansların homojen olduğu durumda Bonferroni test, varyansların homojen olmadığı durumda Games-Howell test kullanıldı. Değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde Pearson korelasyon analizi kullanıldı. Anlamlılık p<0,05 düzeylerinde değerlendirildi.

Bulgular

Çalışmaya katılan hemşirelerin yaşları 18 ile 55 arasında değişmekte olup, ortalama 31,36±7,81 olarak saptanmıştır. Hemşirelerin %32,4'ü 26-32 yaş arasında, %85,8 kadın, %54,3'ü evli, %63'ünün lisans mezunu, %40,5'inin 1-4 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu görülmüştür. Hemşirelerin %75,1'i nöbet + gündüz şeklinde, %81,8'i hafta sonu çalıştığı, %43,6'sı 10 ve altında hemşire ile çalıştığı, %48,3'ü çalışma şartlarını orta düzeyde değerlendirdiği saptanmıştır.

Tablo 1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Dağılımı

Boyutlar	Soru sayısı	Min.-Maks.	Ort±Ss
Duygusal bağlılık	6	1-4,67	2,97±0,60
Devam bağlılığı	6	1-5	3,44±0,73
Normatif bağlılık	6	1-4,67	2,85±0,76
Toplam Puanı	18	1,5-4,5	3,09±0,48

Hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Duygusal bağlılık" alt boyut puan ortalaması 2,97±0,60; "Devam bağlılığı" alt boyut puan ortalaması 3,44±0,73 ve "Normatif bağlılık" alt boyut puan ortalaması 2,85±0,76'tür. Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam puan ortalaması 3,09±0,48'dir (Tablo 1).

Tablo 2. Hemşirelerin Demografik ve Mesleki Özellikleri İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (N=346)

Özellikler	**n**	**Duygusal Bağlılık**	**Devam Bağlılığı**	**Normatif Bağlılığı**	**Örgütsel Bağlılık Toplam**
Yaş		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
≤25 Yaş[1]	109	2,86±0,66	3,46±0,69	2,86±0,74	3,06±0,48
26-32 Yaş[2]	112	2,99±0,51	3,41±0,76	2,67±0,76	3,02±0,47
33-39 Yaş[3]	64	3,02±0,7	3,64±0,73	3,01±0,78	3,22±0,49
≥40 Yaş[4]	61	3,11±0,5	3,31±0,77	2,99±0,7	3,14±0,44
Toplam	346	2,97±0,6	3,45±0,74	2,85±0,76	3,09±0,48
F =		2,604	2,210	3,793	2,805
p =		0,054	0,087	**0,011***	**0,040***
İleri test (Bonferroni)=				2<3	2<3
				p<0,05	p<0,05
Cinsiyet		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
Erkek	49	2,98±0,53	3,41±0,65	2,84±0,74	3,07±0,46
Kadın	297	2,97±0,61	3,45±0,75	2,85±0,76	3,09±0,48
t =		0,064	-0,401	-0,139	-0,255
p =		0,949	0,688	0,889	0,799
Medeni Durum		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
Bekar	158	2,92±0,58	3,44±0,78	2,83±0,77	3,06±0,49
Evli	188	3,02±0,61	3,45±0,71	2,87±0,75	3,11±0,47
t =		-1,526	-0,103	-0,533	-0,978
p =		0,128	0,918	0,594	0,329
Eğitim Durumu		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
Lise[1]	31	2,98±0,48	3,68±0,73	3,04±0,81	3,23±0,44
Ön Lisans[2]	60	3±0,53	3,33±0,73	2,78±0,77	3,03±0,5
Lisans[3]	218	2,95±0,64	3,46±0,75	2,84±0,74	3,08±0,46
Yüksek Lisans[4]	37	3,07±0,58	3,38±0,66	2,9±0,77	3,12±0,54
Toplam	346	2,97±0,6	3,45±0,74	2,85±0,76	3,09±0,48
F =		0,437	1,660	0,900	1,270
p =		0,727	0,175	0,442	0,284
Meslekte Çalışma Süresi		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
1-4 Yıl[1]	140	2,92±0,62	3,44±0,7	2,80±0,71	3,05±0,44
5-8 Yıl[2]	69	2,97±0,57	3,51±0,75	2,73±0,86	3,07±0,55
9-12 Yıl[3]	39	3,03±0,54	3,28±0,79	2,82±0,69	3,04±0,42
≥13 Yıl[4]	98	3,04±0,62	3,49±0,77	3,03±0,74	3,19±0,47
Toplam	346	2,97±0,6	3,45±0,74	2,85±0,76	3,09±0,48
F =		0,924	0,932	2,784	1,856
p =		0,429	0,425	**0,041***	0,137
				1<4; 2<4	
				p<0,05	
Çalışma Şekli		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
Sürekli Gündüz	60	3,01±0,64	3,43±0,7	2,95±0,76	3,13±0,45
Sürekli Nöbet	26	3,03±0,59	3,54±0,72	3,06±0,8	3,21±0,5
Nöbet+Gündüz	260	2,96±0,59	3,44±0,75	2,81±0,75	3,07±0,48
Toplam	346	2,97±0,6	3,45±0,74	2,85±0,76	3,09±0,48
F =		0,296	0,252	1,977	1,290
p =		0,744	0,777	0,140	0,277
Çalışma Şartları		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
İyi[1]	42	3,08±0,49	3,52±0,87	3,10±0,78	3,23±0,5
Orta[2]	167	3,06±0,56	3,43±0,78	2,92±0,73	3,13±0,46
Kötü[3]	137	2,84±0,66	3,45±0,64	2,69±0,75	3,00±0,47
Toplam	346	2,97±0,6	3,45±0,74	2,85±0,76	3,09±0,48

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

F =	5,497	0,191	6,034	5,439
p =	**0,004***	0,826	**0,003****	**0,005****
İleri test (Bonferroni)	2>3 p<0,05		1,2>3 p<0,05	1,2>3 p<0,05

Hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı" alt boyutlarından aldıkları puanlar, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Normatif Bağlılık" alt boyutundan ve ölçek toplamından aldıkları puanlar arasında yaş grupları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,031; p<0,05). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda 26-32 arası yaş grubunda olan hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Normatif Bağlılık" alt boyutundan ve ölçek toplamından aldığı puanlar, 33-39 yaş arası olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,024;p=0,044; p<0,05) (Tablo 2).

Hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı", "Normatif Bağlılık" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve çalışma şekillerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.(p>0,05) (Tablo 2).

Hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, meslekteki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Normatif Bağlılık" alt boyutundan aldığı puanlar ile meslekte çalışma süresi arasında anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,05); Meslekteki çalışma süresi 1-4 yıl ve 5 -8 yıl arası olan hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Normatif Bağlılık" alt boyutundan aldığı puanlar, 13 yıl ve üzerinde olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,014; p=0,016; p<0,05).

Hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Duygusal Bağlılık", "Normatif Bağlılık" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, çalışma ortamına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. (p<0,05) . Hemşirelerin çalışma ortamına göre Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Devam Bağlılığı" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda çalışma ortamı iyi ve orta olan hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Normatif Bağlılık" alt boyutundan ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, çalışma ortamı kötü olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,006;0,032; p=0,013;0,034; p<0,05). Çalışma ortamı kötü olan hemşirelerin "Duygusal Bağlılık" alt boyutundan aldığı puanlar, çalışma ortamı orta olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,006; p<0,01) (Tablo 2).

Tablo 3. Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Dağılımları

Boyutlar	Soru sayısı	Min.-Maks.	Ort±Ss
Mesleğe bağlılık	8	21,9-100	66,04±13,51
Çalışma koşulları	11	0-75	27,83±14,62
İşin talepleri	8	0-84,4	34,34±15,14
Ekip çalışması	8	12,5-100	58,79±14,55
Ödüllendirme	4	0-100	37,12±22,11
Toplam Puan	39	13,5-71,8	44,31±9,04

Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Mesleğe bağlılık" alt boyut puan ortalaması 66,04±13,51; "Çalışma koşulları" alt boyut puan ortalaması 27,83±14,62; "İşin talepleri" alt boyut puan ortalaması 34,34±15,14; "Ekip çalışması" alt boyut puan ortalaması 58,79±14,55 ve "Ödüllendirme" alt boyut puan ortalaması 37,12±22,11'dir. Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması 44,31±9,04'tür.

Tablo 4. Hemşirelerin Demografik ve Mesleki Özellikleri İle Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (N=346)

Özellikler	**n**	**Mesleğe Bağlılık**	**Çalışma Koşulları**	**İşin Talepleri**	**Ekip Çalışması**	**Ödüllendirme**	**Verimlilik Ölçeği Toplam**
Yaş		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
≤ 25 Yaş[1]	109	63,59±14,44	29,84±13,98	34,66±13,88	59,09±13,68	38,30±21,60	44,62±9,18
26-32 Yaş[2]	112	66,46±11,94	23,28±14,00	30,47±14,55	58,59±16,26	34,49±22,53	42,00±9,52
33-39 Yaş[3]	64	67,43±14,01	27,49±15,56	34,62±15,36	57,47±12,80	37,79±23,92	44,35±8,09
≥ 40 Yaş[4]	61	68,19±13,68	32,97±13,72	40,57±16,27	59,99±14,68	39,14±20,25	47,93±7,68
Toplam	346	66,04±13,51	27,83±14,62	36,34±15,14	58,79±14,55	37,12±22,11	44,31±9,04
F =		1,987	7,192	6,176	0,334	0,822	5,979
p =		**0,116**	**0,001*****	**0,001****	**0,801**	**0,482**	**0,001****

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İleri test (Bonferroni)			2<1,4 p<0,01	2<4 p<0,01			2<4 p<0,01
Cinsiyet		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
Erkek	49	63,27±14,98	30,10±15,85	36,54±17,86	55,55±13,06	39,92±22,82	44,45±10,48
Kadın	297	66,50±13,23	27,46±14,41	33,98±14,65	59,32±14,73	36,66±21,99	44,28±8,80
t =		-1,555	1,173	0,955	-1,687	0,958	0,123
p =		**0,121**	**0,242**	**0,344**	**0,093**	**0,339**	**0,902**
Medeni Durum		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
Bekar	158	64,83±14,32	28,30±14,96	33,05±15,00	57,69±15,13	37,50±22,75	43,74±10,07
Evli	188	67,05±12,75	27,44±14,37	35,42±15,21	59,71±14,02	36,80±21,61	44,78±8,08
t =		-1,525	0,541	-1,454	-1,284	0,292	-1,071
p =		**0,128**	**0,589**	**0,147**	**0,200**	**0,770**	**0,285**
Eğitim Durumu		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
Lise[1]	31	67,14±15,54	30,06±14,58	37,30±14,83	58,57±14,46	42,54±23,85	46,28±7,32
Ön Lisans[2]	60	65,26±16,14	32,16±15,05	37,55±17,72	57,81±14,57	37,19±20,63	45,83±8,88
Lisans [3]	218	65,54±11,99	26,07±14,41	33,46±14,43	58,66±14,77	36,50±22,21	43,43±9,47
Yüksek Lisans[4]	37	69,34±15,50	29,36±13,89	31,84±14,43	61,32±13,49	36,15±22,54	45,32±7,52
Toplam	346	66,04±13,51	27,83±14,62	34,34±15,14	58,79±14,55	37,12±22,11	44,31±9,04
F =		0,970	3,247	1,892	0,469	0,701	1,910
p =		0,407	**0,022****	**0,131**	**0,704**	**0,552**	**0,128**
İleri test (Bonferroni)			2>3 p<0,05				
Meslekte Çalışma Süresi		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
1-4 Yıl[1]	140	64,33±13,78	27,59±14,61	32,70±14,97	57,90±15,75	36,79±21,86	43,33±10,33
5-8 Yıl[2]	69	65,76±13,02	25,16±14,41	31,61±13,24	60,19±13,53	37,59±22,34	43,27±7,96
9-12 Yıl[3]	39	65,87±13,96	27,16±14,42	36,54±14,29	56,89±12,54	36,22±25,86	44,05±7,10
≥ 13 Yıl[4]	98	68,75±13,06	30,33±14,70	37,72±16,39	59,82±14,23	37,63±20,99	46,53±8,17
Toplam[5]	346	66,04±13,51	27,83±14,62	34,34±15,14	58,79±14,55	37,12±22,11	44,31±9,04
F =		2,092	1,774	3,261	0,771	0,059	2,867
p =		**0,101**	**0,152**	**0,022****	**0,511**	**0,981**	**0,037***
İleri test (Bonferroni)				4>2 p>0,05			4>1 p<0,05
Çalışma Şekli		**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
Sürekli Gündüz[1]	60	67,60±15,71	28,83±14,94	39,01±1973	54,90±15,49	38,02±24,77	45,16±10,02
Sürekli Nöbet[2]	26	64,06±17,08	33,92±13,99	38,58±13,34	60,34±10,85	41,83±20,90	47,29±7,81
Nöbet+Gündüz[3]	260	65,88±12,57	27,00±14,51	32,84±13,80	59,53±14,55	36,44±21,59	43,81±8,88
Toplam	346	66,04±13,51	27,83±14,62	34,34±15,14	58,79±14,55	37,12±22,11	44,31±9,04
F =		0,698	2,844	4,333	2,659	0,760	2,084
p =		**0,498**	**0,060**	**0,018***	**0,071**	**0,468**	**0,126**
İleri test (Games-Howell)				1>3 P<0,05			

Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Mesleğe Bağlılık", "Ekip Çalışması" ve "Ödüllendirme" alt boyutlarından aldıkları puanlar, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Çalışma Koşulları" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,001; p<0,01). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda 26-32 arası yaş grubund a olan hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Çalışma Koşulları" alt boyutundan aldığı puanlar, 25 yaş ve altı, 40 yaş ve üzeri olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,004; p=0,001; p<0,01) . Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "İşin Talepleri" alt boyutundan aldıkları puanlar ile ölçek toplamından aldıkları puanlar arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,001; p<0,01; p=0,001; p<0,01). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda 26-32 arası yaş grubunda olan hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "İşin Talepleri" (p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar, yaşı 40 ve üzeri olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (Tablo 4).

Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Mesleğe Bağlılık", "Çalışma Koşulları", "İşin Talepleri", "Ekip Çalışması", "Ödüllendirme" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, cinsiyet ve medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05) (Tablo 4).

Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Mesleğe Bağlılık", "İşin Talepleri", "Ekip Çalışması", "Ödüllendirme" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, eğitim duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Çalışma Koşulları" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,022; p<0,05). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda eğitim durumu ön lisans olan hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Çalışma Koşulları" alt boyutundan aldığı puanlar, eğitim durumu lisans olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,025; p<0,05) (Tablo 4).

Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Mesleğe Bağlılık", "Çalışma Koşulları", "Ekip Çalışması", "Ödüllendirme" alt boyutlarından aldıkları puanlar, meslekteki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ölçeği "İşin Talepleri" alt boyutundan ve ölçek toplamından aldıkları puanlar arasında meslekteki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,022; p<0,05; p=0,037; p<0,05). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda meslekteki çalışma süresi 13 yıl ve üzerinde olan hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "İşin Talepleri" alt boyutundan aldığı puanlar, meslekteki çalışma süresi 5-8 yıl arasında olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,042; p<0,05). Meslekteki çalışma süresi 13 yıl ve üzerinde olan hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği puan toplamı, meslekteki çalışma süresi 1-4 yıl arasında olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,043; p<0,05) (Tablo 4).

Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "Mesleğe Bağlılık", "Çalışma Koşulları", "Ekip Çalışması", "Ödüllendirme" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, çalışma şekillerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "İşin Talepleri" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında çalışma şekline göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,022; p<0,05). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell testi sonucunda çalışma şekli sürekli gündüz olan hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği "İşin Talepleri" alt boyutundan aldığı puanlar, çalışma şekli nöbet + gündüz olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,013; p<0,05) (Tablo 4).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmaya katılan hemşirelerin yaşları 18 ile 55 arasında değişmekte olup, ortalama 31,36±7,81 olarak saptanmıştır. Hemşirelerin çoğunluğu 26-32 yaş arasında, kadın, evli, lisans mezunu, 1-4 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu görülmüştür. Hemşirelerin çoğunluğu nöbet + gündüz, tamamına yakını hafta sonu da dahil olmak üzere çalıştığı, birimde 10 ve altında hemşire bulunduğu, çalışma şartlarını orta düzeyde değerlendirdiği ve çalıştığı kurumda eğitim programı bulunmadığını belirtmiştir.

Hemşirelerde örgütsel bağlılık düzeyleri ve verimlilik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada hemşirelerin örgütsel bağlılık puan ortalaması 3,09±0,48 bulunmuş olup, hemşirelerin örgütsel bağlılığı orta düzeyde saptanmıştır (Tablo 2) . Çalışmada hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutları puan ortalamaları sırasıyla duygusal bağlılık boyutu 2,97±0,60, devam bağlılık boyutu 3,44±0,73, normatif bağlılık boyutu 2,85±0,76 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1). En düşük puan ortalamasına sahip alt boyutun normatif bağlılık boyutu olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre hemşireler kendilerini örgüte karşı yükümlü gördükleri için değil, daha çok psikolojik olarak kendilerini örgüte ait hissettikleri ve ayrılma durumunda yapmış oldukları yatırımların boşa gideceği düşüncesi ile kurumda çalışmaya devam ettikleri söylenebilir.

26-32 yaş grubunda olan hemşirelerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği "Normatif Bağlılık" alt boyutundan ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, 33-39 yaş grubu olan hemşirelere göre düşük bulunmuştur (Tablo 2). 26-32 yaş grubundaki hemşirelerin mesleki tecrübelerinin çok olmaması ve evlilik, çocuk sahibi olma gibi kişinin özel yaşamındaki bazı sorumluluklarından dolayı işine yeterli özeni göstermemeye başlamasına bağlı örgütsel bağlılığı ve normatif bağlılığı düşük bulunmuş olabilir. 33-39 yaş grubundaki hemşirelerin meslekte çalışma sürelerinin daha fazla olması, örgüt işleyişine daha çok uyum göstermeleri ve örgüte daha çok emek vermiş olmalarından dolayı örgüte karşı sorumluluk duyguları daha yüksek olabilir.

Meslekteki çalışma süresi 13 yıl ve üzerinde olan hemşirelerin "Normatif Bağlılık" alt boyutundan aldığı puanlar, meslekteki çalışma süresi 1-4 yıl ve 5-8 yıl arasında olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 5). Bu durum 13 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip hemşirelerin, iş hayatına yeni başlayan hemşirelere göre mesleğin bazı gerçeklerini kabullenmiş olmaları ve uzun yıllar örgütte çalışmanın verdiği kazanımlardan dolayı kendini örgüte karşı yükümlü görmesine bağlı bulunmuş olabilir.

Çalışma şartlarını iyi olarak gören hemşirelerin "Normatif Bağlılığı", çalışma şartlarını kötü olarak gören hemşirelere göre yüksek bulunmuştur (Tablo 3). Bu durum, hemşirelerin iyi bir çalışma ortamı sunan örgütte çalışmaya devam edilmesinin doğru olduğuna inanmasına bağlı bulunmuş olabilir.

Örgüt yöneticileri, çalışanlara değerli ve örgüt için önemli olduklarını hissettirmelidir. Örgüt, çalışanların huzurlu bir çalışma ortamında hizmet vermeleri için özen göstermeli, fikir alışverişinde bulunmalı, gereksinimlerini değerlendirmeli ve başarılarını ödüllendirmelidir (Özdevecioğlu, 2003).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Çalışmamıza bakıldığı zaman özellikle hemşirelerin "Normatif Bağlılık" boyutu ile anlamlı farklılıkların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum çalışmamızda hemşirelerin ahlaki görev duygularının örgütte varlıklarını etkilediği söylenebilir. Benligiray ve Sönmez'in (2011) yaptığı çalışmada hemşirelerin normatif bağlılık düzeyleri ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Örgütsel bağlılığı yüksek çalışan yüksek iş doyumu ile sorumluluk duyarak çalışacaktır.

Çalışanın kimliği ile özdeşleşmesini ifade eden normatif bağlılık boyutu, çalışanın örgütün hedef ve değerlerine sadakatinin göstergesi olup, örgütsel hedeflere ulaşmak için emek verilip çalışmayı ahlaki zorunluluk olarak görmesinin bir sonucudur (Kipkebut, 2010).
Hemşirelerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve verimlilik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada hemşirelerin Verimlilik İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalaması 44,31±9,04 bulunmuş olup, hemşirelerin verimliliklerinin olumlu tutuma yakın olduğu görülmüştür. Çalışmamızda Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği alt boyut puanları incelenecek olursa; alt boyutlar arasında en yüksek puan ortalamasının mesleğe bağlılık (66,04±13,51) boyutu olduğu görülürken, en düşük puan ortalamasının ise çalışma koşulları (27,83±14,62) olduğu gözlenmiştir (Tablo 3). Bu durum hemşirelik mesleğinin çalışma şartlarından kaynaklı birçok olumsuz faktörün etkisi ile fazla iş yüküne sahip bir meslek grubu olmasına rağmen hemşirelerin çoğunluğunun mesleğini severek yapması, diğer sağlık alanı dışındaki mesleklerden farklı olarak insan hayatı ile ilgili olması, hasta kişilere yardımcı olabilme durumunun görülmesi ve bunun kişide yarattığı mutluluğa bağlı çalışma koşulları puanı düşük bulunmuş olabilir.

26-32 yaş grubunda olan hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği çalışma koşulları alt boyutundan aldığı puanlar, 18-25 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri yaş grubunda olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır. 26-32 yaş grubu hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği işin talepleri alt boyutundan ve ölçek toplamından aldığı puanlar, 40 ve üzeri yaş grubunda olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (Tablo 4). Yaş grupları değerlendirildiğinde, hemşirelerin yaşı arttıkça verimlilikleri olumlu yönde değişmektedir. 40 yaş ve üzeri hemşirelerin işin talepleri alt boyutundan aldıkları puanlar hemşirelerin olumsuz tutumlara sahip olduklarını gösterir iken, meslekte çalışma sürelerinin daha fazla olması ve daha fazla örgüte yatırım yaptıklarını düşünmelerinden dolayı beklentilerinin daha yüksek olması nedeniyle bulunduğu düşünülebilir.

Eğitim durumu ön lisans olan hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği çalışma koşulları alt boyutundan aldığı puanlar, eğitim durumu lisans olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4). Çalışanların eğitim düzeyi çalışma hayatına bakışını ve beklentilerini şekillendiren bir faktördür. Lisans mezunu hemşirelerin ön lisans mezunu hemşirelere göre ücretlerinin daha fazla olması ve kariyerlerinde ilerleme olanaklarının daha yüksek olmasına bağlı bu sonuç bulunmuş olabilir.

Meslekteki çalışma süresi 13 yıl ve üzerinde olan hemşirelerin Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeği puan toplamı, meslekteki çalışma süresi 1-4 yıl arasında olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4). Bu durum 13 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip hemşirelerin, meslek yaşamına yeni başlayan hemşirelere göre mesleklerinin bazı gerçeklerini görmüş olmalarına bağlı bulunmuş olabilir.

Hemşirelerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve verimlilik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda; hemşirelerin çoğunluğu 26-32 yaş arasında, kadın, evli, lisans mezunu, 1-4 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu görüldü. Hemşirelerin çoğunluğu nöbet + gündüz, hafta sonu da dahil olmak üzere çalıştığı, birimde 10 ve altında hemşire bulunduğu, çalışma şartlarını orta düzeyde değerlendirdiği ve çalıştığı kurumda eğitim programı bulunmadığını belirttikleri görüldü. Araştırma sonucunda hemşirelerin örgütsel bağlılığı orta düzeyde, verimlilik tutumları ise, olumlu tutuma yakın olduğu saptandı.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur;

- Hemşirelerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yükseltilmesi için çalışma şartları iyileştirilmelidir.
- Duygusal bağlılık boyutunun geliştirilmesi için çalışanların beklentilerine önem verilmelidir.
- Sağlık alanındaki yenilik ve değişikliklerin, çalışan gereksinimine göre eğitim programları düzenlenerek aktarılmalıdır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- Kariyer gelişimi için çalışanlara fırsatlar oluşturulmalı ve yol gösterici olunmalıdır.
- Hemşirelerin verimliliğe ilişkin olumlu tutumlarının arttırılması için ödüllendirme sistemine gerekli önem verilmelidir.
- İş yükünün azaltılması, motive edici sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gibi çalışma koşullarını düzeltici politikalar bulunmalıdır.
- Hemşirelerin işin taleplerine yönelik tutumlarının olumlu hale getirilmesi için, çalışanların kararlara katılımı sağlanarak fikirleri alınmalıdır.
- Ekip çalışmasının önemi ile ilgili eğitim programları yapılmalı ve kazanılan başarılarda tüm ekip üyeleri ödüllendirilmelidir.

Kaynakça

Al-Aameri, A. S. (2000). Job satisfaction and organizational commitment for nurse. Saudi Medical Journal, 21(6), 531-535.

Akça, S., & Devebakan, N. (2017). Sağlık Kurumlarında Çalışanların Kurumda Kalma Ya Da Ayrılma Kararlarının Belirlenmesinde Örgütsel Bağlılığın Etkisi: İzmir İlinde Bir Araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 32(2), 239-261.

Arbak, Y. & Kesken, J. (2005). Örgütsel Bağlılık: Sağlık Hizmetlerinde Sürekli Gelişim İçin Davranışsal Yaklaşım. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Baysal, A. C., & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 28(1), 7-15.

Bartlett, K. R. (2007). The status of research on hrd and organızatıonal commıtment ın health care organızatıons: global and local perspectıves. The Eighth International Conference on HRD Research and Practice Across Europe, 1-12.

Benligiray, S., & Sönmez, H. (2010) . Hekimlerin ve Hemşirelerin Performans Yönetiminde Önemli Bir Faktör: Örgütsel Bağlılık. 2. Uluslar Arası Sağlıkta Performans Ve Kalite Kongresi, 2(1), 200-215.

Çakır, Ö. (2001). İşe Bağlılık Olgusu Ve Etkileyen Faktörler. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fettahoğlu, D. S. (2005). Verimlilik Bilinci ve Kültürünün İşlevselliği, Değişime Katkısı. Verimlilik Dergisi, 3, 28-48.

Göktepe, N., & Baykal, Ü. (2012). Verimliliğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 29-41.

Gümüş, S., & Sezgin, B. (2012). Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi. (1. Basım). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Gül, H. (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi. Ege Akademik Bakış Dergisi, 37-55.

Kayar, M. (2012). Üretim ve Verimlilik. (1. Basım). Bursa: Ekin Yayınevi.

Kipkebut, D. J. (2010). Organisational commitment and job satisfaction in higher educational institutions: the kenyan case. (Doctoral Thesıs). Middlesex University Business School, Kenya.

Küçüközkan, Y. (2015). Örgütsel Bağlılık İle Cinsiyet Arasındaki İlişki: Hastanelerde Çalışan Sağlık Personeli Üzerinde Bir Araştırma. Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1 (1), 14-37.

Nehrir, B., Ebadi, A., Tofighi, S., Zarchi, A. K., & Honarvar, H. (2010). Relationship of job satisfaction and organizational commitment in hospital nurses. Iranian Journal of Military Medicine, 12(1), 23-26. Öztürk, E. (2014). Çalışma Sürelerinin Kısaltılmasının Çalışanların Verimliliğine Etkisi: Yalova'da Bir Uygulama, (Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova. Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi, 18(2), 113-130.

Sharma, P., & Sinha, V. (2015). The ınfluence of occupatıonal rank on organızatıonal commıtment of faculty members. Journal of Contemporary Management, 20(2), 71-91.

Yenihan, B. (2014). Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Arasındaki İlişki. Sosyal Bilimleri Enstitüsü DERGİSİ, 4(2), 170-178.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Hemşirelerde Örgütsel Erdemlilik ve Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki

(Relationship Between Organizational Virtuousness And Organizational Citizenship In Nurses)

Merve ÖZVATAN
Marmara University, Institute of Health Sciences
Nursing Department, Student of Master's Degree with Thesis, Istanbul, Turkey
merveozvatan@gmail.com

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Marmara University, Faculty of Health Sciences
Nursing Department, Professor Emeritus, Istanbul, Turkey
anbahcecik@gmail.com

Özet

Araştırma hemşirelerde örgütsel erdemlilik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapıldı. İlişki arayıcı nitelikteki araştırma İstanbul ilinde 11 kamu hastanesinde çalışan 331 hemşire ile gerçekleştirildi. Verilerin toplanmasında Tanıtıcı Bilgi Formu, Örgütsel Erdemlilik Ölçeği ve Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi ölçeği kullanıldı. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, Student's t, Mann Whitney U, One-way ANOVA, Bonferroni, Games-Howell, Kruskal Wallis testleri, Pearson ve Spearman korelasyon analizi ve Backward Stepwice regresyon analizi kullanıldı. Hemşirelerin Örgütsel Erdemlilik Ölçeği toplam ve dürüstlük ve bağışlayıcılık, güven ve nezaket, iyimserlik alt boyut puan ortalamaları sırasıyla 3.40±1.05, 3.38±1.13, 3.61±1.12, 3.23±1.18 olarak, Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği toplam ve vicdanlılık, kurumu övme, bilgilendirme ve katılım, hoşgörülülük, yardım etme alt boyut puan ortalamaları sırasıyla 5.28±0.73, 6.16±0.80, 4.99±1.41, 5.35±1.17, 3.30±1.33, 5.89±0.93 olarak bulundu. Araştırma sonucunda, hemşirelerin Örgütsel Erdemlilik Ölçeğinden aldıkları puan toplamları ile Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptandı (r=0.380; p=0.001). Hemşirelerde örgütsel erdemlilik arttıkça, örgütsel vatandaşlık davranışı artmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Hemşire, Örgütsel Erdemlilik, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*

Abstract

The study was performed to determine the relationship between organizational virtuousness and organizational citizenship behaviors in nurses. This correlational study was performed with 331 nurses working in 11 public hospitals in Istanbul. Introductory information form, Organizational Virtuousness Scale and Organizational Citizenship Level Scale were used to collect data. Descriptive statistics, Student's t, Mann Whitney U, One-Way ANOVA, Bonferroni, Games-Howell, Kruskal Wallis tests, Pearson and Spearman correlation analysis and Backward Stepwise regression analysis were used to evaluate data. Nurses' total score from the Organizational Virtuousness Scale and scores from the integrity and forgiveness, trust and courtesy and optimism subscales were 3.40±1.05, 3.38±1.13, 3.61±1.12 and 3.23±1.18, respectively, and their total score from the Organizational Citizenship Level Scale and scores from the conscientiousness, praising the institution, information and participation, sportmanship and altruism subscales were 5.28±0.73, 6.16±0.80, 4.99±1.41, 5.35±1.17, 3.30±1.33 and 5.89±0.93, respectively. The study demonstrated a positive, moderate, statistically significant relationship between nurses' total scores from the Organizational Virtuousness Scale and their total scores from the Organizational Citizenship Level Scale (r=0.380; p=0.001). Nurses' organizational citizenship behavior increase as their organizational virtuousness increase.

Key Words: *Nurse, Organizational Virtuousness, Organizational Citizenship Behavior*

Giriş

Erdem, insan faaliyeti yoluyla toplumsal ahlakı geliştirmeye katkıda bulunan doğuştan gelen ahlaki yeterlilikleri ifade etmektedir. Felsefede tartışılan erdem kavramı, son yıllarda teori ve uygulama açısından örgüt ve davranış araştırmacılarının ilgisini çeken bir konu haline gelmiştir (Kooshki ve Zeinabadi 2016; Akyüz 2017).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Pozitif örgütsel çalışmalarda örgütler için "erdemlilik" ifadesi kullanılmaya başlanmış ve erdem bu çalışmalar içinde önemli bir yer edinmiştir (Şener, 2018).
Erdemlilik bireylerin, kendilerinin en iyisi olmayı arzu etmesidir ve olumlu performans etkilerini arttırmakta, olası negatif sonuçlara engel olmaktadır. Bireysel düzeydeki erdemler, örgüt düzeyindeki erdemlere de katkı sağlamaktadır. Çünkü bireysel düzeydeki erdemlilik, örgütsel düzeydeki erdemliliği mümkün kılıp kolaylaştırmaktadır (Erkmen ve Esen, 2012).
Örgütsel erdemlilik, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde fedakarlık, dürüstlük, affedici olma ve güven gibi alışkanlıkların, çıkarların ve faaliyetlerin sürdürülmesi, korunması, geliştirilmesi ve devamı anlamına gelmektedir (Akyüz, 2017). Bir kurum içerisinde erdemliliğin yayılmasını ve devamını sağlayan bireylerin davranışlarını, toplu faaliyetlerine, kültürel özelliklerine ve süreçlerine değinen erdemlilik, bireyler ve örgütler için büyük bir öneme sahiptir, çünkü karmaşık durumlarla başa çıkmaya ve başarı elde etmeye yardımcı olmaktadır (Erkmen ve Esen, 2012).
Global rekabetin örgütsel yenilik, esneklik, verimlilik ve değişen çevre koşullarına uyum gibi hususların öneminin artırması doğrultusunda, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi uzun dönemli örgütsel başarı doğrultusunda örgütlere fayda sağlayan davranışlara olan ilgi artmıştır. Çalışanların örgüt fonksiyonlarını verimli bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına dayalı davranışları "örgütsel vatandaşlık davranışı" olarak tanımlanmaktadır (İplik, 2015).
Örgütün bir bütün olarak etkinliğini artıran ve uygulanmadığında herhangi bir ceza gerektirmeyen bu davranışlar, kişinin kendi isteğine bağlı olarak gösterdiği, planlanmamış, herhangi bir emir doğrultusunda olmayan, iş birliğini temel alan ve kurum için koruyucu bireysel davranışlardır (Baykal ve ark., 2011).
Sağlık hizmetlerinin takım çalışmasına dayalı olması birbirleri arasında sorumluluk bilincini, yardım etme, hoşgörülü davranma, bilgileri paylaşma gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını da önemli hale getirmektedir (Altuntaş, 2014).
Örgüt yaşamında bireylerin ve örgütlerin amaçlarının birlikte gerçekleştirilmesi yöneticiler için temel hedeflerdendir. Örgütün amaçlarına ulaşırken, bireylerin de amaçlarına ulaştırılması, bireylerin kendi amaçlarına ulaştırılırken örgütü de amaçlarına ulaştırması örgüt hayatının temel gerekliliklerindendir. Bu bakımdan, örgütsel vatandaşlık davranışı bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmada dengeleyici bir unsurdur (Özdevecioğlu, 2003).
Örgütsel erdemlilik ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramları incelendiğinde örgütsel erdemlilik algısı, insanları daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışını benimsemeye teşvik edebilmektedir. Erdemlilik ile karşılaşma, olumlu duygular üretmekte; bu durum da, çalışanların diğer insanlara daha fazla yardım etmesini, daha empatik ve saygılı olmasını ve örgütsel vatandaşlık davranışını gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Bireyler örgüt hakkında olumlu imgeler oluşturmakta, örgütsel tanımlamalarını artırıp, güven ve sadakat duygusunu geliştirmekte, örgütün itibarını güçlendirici davranmaktadır (Ribeiro ve Rego, 2009).
Hemşirelik, birey, aile ve toplumun sağlık durumu ile ilgilenen, geçmişten günümüze sosyal, kültürel ve teknolojik değişimlerle kendini yenilemeyi başaran bir sağlık disiplinidir (Tanrıverdi, 2017). Hemşirelik mesleği için uygun erdemleri olan hemşireler yetiştirmek gerekmektedir (Sellman, 2016). Bireylerin ve örgütlerin erdemli nitelikleri bireyleri daha iyi vatandaşlığa, sorumluluğa, güvenliğe, özgeciliğe, kibarlığa, ılımlılığa, hoşgörüye ve iş ahlakına doğru hareket ettirmektedir (Şener, 2018).

Metod

Araştırmanın Amacı ve Türü: Araştırma hemşirelerde örgütsel erdemlilik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ilişki arayıcı nitelikte bir çalışmadır.
Araştırmanın Yeri ve Zamanı: Araştırma, İstanbul ilinde bir Kamu Hastaneler Birliği Genel Sekreterliği'ne bağlı 11 hastanede, 8 Mayıs 2017 – 29 Eylül 2017 tarihleri arasında yapılmıştır.
Araştırmanın Evren ve Örneklemi: Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde bir Kamu Hastaneler Birliği Genel Sekreterliği'ne bağlı hastanelerde çalışan 2335 hemşire oluşturmuştur. Örneklem sayısı, evrendeki birey sayısının bilindiği durumlarda örneklemdeki birey sayısını belirlemek amacıyla kullanılan formül ile hesaplanarak 331 hemşire olarak belirlenmiştir.
Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanmasında Tanıtıcı Bilgi Formu, Örgütsel Erdemlilik Ölçeği ve Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır.
Tanıtıcı Bilgi Formu; Hemşirelerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, öğrenim düzeyi, çalışılan birim, kurumda ve meslekte çalışma süresi vb. olmak üzere kişisel ve mesleki özelliklerini içeren 15 sorudan oluşmaktadır.
Örgütsel Erdemlilik Ölçeği; Cameron ve arkadaşları tarafından (2004) geliştirilen örgütsel erdemlilik ölçeğinin ülkemizde Erkmen ve Esen (2012) tarafından Türkçe' ye uyarlanarak geçerlik- güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek toplamda 3 alt boyut olmak üzere (dürüstlük ve bağışlayıcılık, güven ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

nezaket, iyimserlik) 15 maddeden oluşmakta olup, 6'lı Likert şeklinde ve 1- "Hiç katılmıyorum", 6- "Tamamen Katılıyorum" arasında derecelendirilmektedir.
Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği; Dolma tarafından 2003 yılında geliştirilmiş olup, Altuntaş ve Baykal (2010) tarafından ise hemşirelik grubuna uyarlanıp geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, 5 alt boyut (yardım etme, vicdanlılık, hoşgörülülük, kurumu övme ve bilgilendirme-katılım) ve 24 maddeden oluşmakta olup, 7'li likert şeklinde ve 7- "Her Zaman", 1- "Hiçbir Zaman" arasında derecelendirilmektedir. **Verilerin Toplanması:** Hemşirelere araştırmanın amacı açıklandıktan sonra veri toplama araçları elden dağıtılmış ve toplanmıştır.
Verilerin Analizi: Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, Student's t, Mann Whitney U, One-way ANOVA, Bonferroni, Games-Howell, Kruskal Wallis testleri, Pearson ve Spearman korelasyon analizleri ve Backward Stepwice regresyon analizi kullanılmıştır.
Araştırmanın Etik Yönü: Araştırma ile ilgili Etik Kurul izni, çalışma yapılan hastanelerden yazılı izin, araştırma öncesinde hemşireler bilgilendirilerek onam ve veri toplama araçlarının kullanılması ile ilgili izinler alınmıştır.

Bulgular
Çalışmaya katılan hemşirelerin yaşları 19 ile 56 arasında değişmekte olup, ortalamaları 30.58±6.42 yıl olarak saptanmıştır. Hemşirelerin %83.1'inin kadın, %50.5'inin evli, %64.7'sinin lisans mezunu, %62.5'inin cerrahi birimlerde çalışan, %84.3'ünün servis hemşiresi, %83.1'inin kalıcı kadroda ve gündüz-gece çalışan, %69.2'sinin mesleğini isteyerek seçen, % 50.2'sinin mesleğinden kısmen memnun, %48.3'ünün işinden kısmen memnun olduğu, hemşirelerin kurumdaki çalışma süreleri 1 ile 33 yıl arasında değişmekte olup, ortalama 5.46±5.17 yıl olarak ve meslekteki çalışma süreleri 1 ile 38 yıl arasında değişmekte olup, ortalama 8.57±6.87 yıl olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Örgütsel Erdemlilik Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanların Dağılımı

Boyutlar	Madde Sayısı	Min-Maks.	Ort±Ss
Dürüstlük ve Bağışlayıcılık	9	1-6	3,38±1,13
Güven ve Nezaket	3	1-6	3,61±1,12
İyimserlik	2	1-6	3,23±1,18
Örgütsel Erdemlilik Toplam Puanı	15	1-6	3,40±1,05

Hemşirelerin Örgütsel Erdemlilik Ölçeği ile ilgili bulguları Tablo 1'de gösterilmiştir. Örgütsel Erdemlilik Ölçeği puan ortalaması 3,40±1,05 olarak bulunmuştur. Örgütsel Erdemlilik Ölçeğinde, en düşük puan ortalamasına sahip alt boyut 3,23±1,18 ile iyimserlik, en yüksek puan ortalamasına sahip alt boyut 3,61±1,12 ile güven ve nezaket alt boyutudur.

Tablo 2. Hemşilerin Demografik ve Mesleki Özellikleri ile Örgütsel Erdemlilik Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (N=331)

Özellikler		**n**	**Örgütsel Erdemlilik Ölçeği**			
			Dürüstlük ve Bağışlayıcılık	**Güven ve Nezaket**	**İyimserlik**	**Toplam**
			Ort±Ss	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Yaş (yıl)	**[1]≤24 yaş**	66	3,69±1,23	3,84±1,12	3,48±1,21	3,68±1,13
	[2]25-29 yaş	96	3,18±1,13	3,39±1,18	3,05±1,21	3,20±1,09
	[3]30-34 yaş	71	3,41±1,14	3,72±1,04	3,08±1,15	3,42±1,03
	[4]≥35 yaş	98	3,35±1,02	3,59±1,08	3,34±1,13	3,39±0,95
	*Test değeri; [c]**p***		*F:2,707;* ***0,045****	*F:2,473;* ***0,062***	*F:2,447;* ***0,064***	*F:2,691;* ***0,046****
	Post-Hoc		***1>2***	**-**	**-**	***1>2***
Eğitim Durumu	**Sağlık meslek lisesi**	24	3,50±1,39	3,67±1,28	3,38±1,39	3,50±1,32
	Ön lisans	37	3,28±0,96	3,47±1,08	3,55±1,17	3,37±0,90
	Lisans	214	3,35±1,11	3,60±1,08	3,15±1,13	3,37±1,01
	Yüksek lisans	56	3,49±1,23	3,74±1,22	3,24±1,27	3,50±1,18
	*Test değeri; [c]**p***		*F:0,413;* ***0,743***	*F:0,473;* ***0,701***	*F:1,365;* ***0,253***	*F:0,239;* ***0,869***
Çalışılan Pozisyon	**Servis Hemşiresi**	279	3,33±1,14	3,57±1,14	3,22±1,15	3,36±1,06
	Servis	52	3,63±1,06	3,81±1,01	3,29±1,37	3,60±1,02

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

	Sorumlu Hemşiresi					
	Test değeri; [d]p		*t:-1,714;* ***0,087***	*t:-1,388;* ***0,166***	*t:-0,355;* ***0,723***	*t:-1,475;* ***0,141***
Mesleği Seçme	**Evet**	229	3,47±1,09	3,64±1,10	3,33±1,17	3,48±1,03
	Hayır	102	3,18±1,19	3,53±1,15	2,99±1,18	3,22±1,08
	Test değeri; [d]p		*t:2,144;* ***0,033****	*t:0,842;* ***0,400***	*t:2,411;* ***0,016****	*t:2,135;* ***0,034****
Meslekten Memnuniyet	**[1]Kısmen Memnun**	166	3,17±1,07	3,44±1,11	3,12±1,06	3,22±0,98
	[2]Memnun	114	3,90±1,07	4,07±0,99	3,65±1,20	3,89±1,00
	[3]Memnun Değil	51	2,90±1,06	3,13±1,06	2,64±1,20	2,90±0,98
	Test değeri; [c]p		*F:21,958;* ***0,001****	*F:17,871;* ***0,001****	*F:15,780;* ***0,001****	*F:23,483;* ***0,001****
	Post-Hoc Bonferroni test		***2>1-3***	***2>1-3***	***2>1-3; 1>3***	***2>1-3***
İşinden Memnuniyet	**[1]Kısmen Memnun**	160	3,17±1,03	3,50±1,08	3,09±1,05	3,22±0,95
	[2]Memnun	121	3,89±1,09	4,00±1,01	3,73±1,13	3,89±0,99
	[3]Memnun Değil	50	2,81±1,09	3,01±1,16	2,47±1,21	2,79±1,04
	Test değeri; [c]p		*F:24,536;* ***0,001****	*F:16,983;* ***0,001****	*F:25,505;* ***0,001****	*F:27,454;* ***0,001****
	Post-Hoc Bonferroni test		***2>1-3***	***2>1-3; 1>3***	***2>1-3; 1>3***	***2>1-3; 1>3***

[c]Oneway Anova *[d]Student-t Test* **p<0,05*

Çalışmaya katılan hemşirelerin yaş gruplarına göre Örgütsel Erdemlilik Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,046; p<0,05). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu; yaşı 24 ve altında olan hemşirelerin ölçek toplam puanı, yaşı 25-29 arasında olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,029; p<0,05).

Çalışmaya katılan hemşirelerin eğitim durumlarına göre Örgütsel Erdemlilik Ölçeği "Dürüstlük ve Bağışlayıcılık", "Güven ve Nezaket", "İyimserlik" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Çalışmaya katılan hemşirelerin çalıştıkları pozisyonlara göre Örgütsel Erdemlilik Ölçeği "Dürüstlük ve Bağışlayıcılık", "Güven ve Nezaket", "İyimserlik" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir (p>0,05).

Mesleği isteyerek seçen hemşirelerin Örgütsel Erdemlilik Ölçeğinden aldıkları puan toplamları, mesleği isteyerek seçmeyen hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,034; p<0,05).

Çalışmaya katılan hemşirelerin meslekten memnun olma durumuna göre Örgütsel Erdemlilik Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,001; p<0,01). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Test sonuçlarına göre; mesleğinden memnun olan hemşirelerin ölçek toplamından aldıkları puanlar, mesleğinden kısmen memnun ve memnun olmayan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,001; p=0,001; p<0,01).

Çalışmaya katılan hemşirelerin işinden memnun olma durumuna göre Örgütsel Erdemlilik Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,001; p<0,01). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Test sonuçlarına göre; işinden memnun olan hemşirelerin ölçek toplamından aldıkları puanlar, işinden kısmen memnun ve memnun olmayan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,001; p=0,001; p<0,01). İşinden kısmen memnun olan hemşirelerin ölçek toplamından aldıkları puanlar, işinden memnun olmayan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,005; p<0,01).

Tablo 3. Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puan Dağılımı

Boyutlar	Madde Sayısı	Min-Maks.	Ort±Ss
Vicdanlılık	7	2,86-7	6,16±0,80
Kurumu Övme	4	1-7	4,99±1,41

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Bilgilendirme ve Katılım	5	2,2-7	5,35±1,17
Hoşgörülülük	4	1-6,5	3,30±1,33
Yardım Etme	4	2,75-7	5,89±0,93
Örgütsel Vatandaşlık Toplam Puanı	24	3,21-6,88	5,28±0,73

Hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği ile ilgili bulguları Tablo 3'de gösterilmiştir. Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi toplam puan ortalaması 5,28±0,73 olarak bulunmuştur. Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi puan ortalamaları incelendiğinde en düşük puan ortalamasına sahip alt boyut 3,30±1,33 ile hoşgörülülük, en yüksek puan ortalamasına sahip alt boyut 6,16±0,80 ile vicdanlılık alt boyutudur.

Tablo 4. Hemşirelerin Demografik ve Mesleki Özellikleri ile Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (N=331)

Özellikler		**n**	**Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği**					
			Vicdanlılık	**Kurumu Övme**	**Bilgilendirme ve Katılım**	**Hoşgörülülük**	**Yardım Etme**	**Toplam Puan**
			Ort±Ss	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Yaş (yıl)	**[1]≤24 yaş**	66	5,89±0,97	4,57±1,39	5,02±1,24	3,04±1,03	5,78±0,91	4,99±0,73
	[2]25-29 yaş	96	6,04±0,86	4,81±1,45	5,23±1,1	3,11±1,23	5,80±1,00	5,14±0,72
	[3]30-34 yaş	71	6,29±0,7	5,09±1,33	5,48±1,2	3,3±1,36	5,90±0,90	5,36±0,66
	[4]≥35 yaş	98	6,38±0,6	5,38±1,36	5,61±1,11	3,66±1,5	6,05±0,88	5,54±0,70
	*Test değeri; **p***		*χ^2:16,636;* ***[e]0,001*****	*χ^2:17,432;* ***[e]0,001*****	*χ^2:14,073;* ***[e]0,003*****	*F:3,771;* ***[c]0,012****	*χ^2:5,367;* ***[e]0,147***	*F:9,533;* ***[c]0,001*****
	Post-Hoc		***4>1-2***	***4>1-2***	***4>1-2***	***4>1-2***		***4>1-2; 3>1***
Cinsiyet	**Kadın**	275	6,26±0,72	4,99±1,46	5,4±1,16	3,36±1,36	5,97±0,89	5,34±0,73
	Erkek	56	5,7±1,01	4,98±1,14	5,13±1,17	2,98±1,15	5,51±1,02	4,98±0,68
	*Test değeri; **p***		*Z:-4,190;* ***[f]0,001*****	*Z:-0,563;* ***[f]0,574***	*Z:-1,562;* ***[f]0,118***	*t:1,963;* ***[d]0,051***	*Z:-3,334;* ***[f]0,001*****	*t:3,416;* ***[d]0,001*****
Eğitim durumu	**[1]Sağlık meslek lisesi**	24	6,2±0,82	5,13±1,55	5,54±1	3,43±1,48	5,96±1,1	5,38±0,82
	[2]Ön lisans	37	6,46±0,64	5,64±1,01	5,72±1,04	3,05±1,49	6,3±0,87	5,57±0,58
	[3]Lisans	214	6,11±0,8	4,85±1,43	5,24±1,19	3,25±1,32	5,81±0,91	5,19±0,72
	[4]Yüksek lisans	56	6,14±0,86	5,04±1,43	5,45±1,18	3,58±1,14	5,92±0,93	5,35±0,77
	*Test değeri; **p***		*χ^2:8,720;* ***[e]0,033****	*χ^2:9,278;* ***[e]0,026****	*χ^2:6,486;* ***[e]0,090***	*F:1,476;* ***[c]0,221***	*χ^2:12,321;* ***[e]0,006*****	*F:3,386;* ***[c]0,018****
	Post-Hoc		***2>3***	***2>3***	-	-	***2>3***	***2>3***
Pozisyon	**Servis Hemşiresi**	279	6,1±0,83	4,87±1,42	5,2±1,18	3,22±1,29	5,84±0,94	5,18±0,72
	Servis Sorumlu Hemşiresi	52	6,52±0,54	5,63±1,17	6,15±0,65	3,72±1,48	6,14±0,83	5,77±0,57
	*Test değeri; **p***		*Z:-3,807;* ***[f]0,001*****	*Z:-3,684;* ***[f]0,001*****	*Z:-5,653;* ***[f]0,001*****	*t:-2,491;* ***[d]0,013****	*Z:-2,345;* ***[f]0,019****	*t:-6,492;* ***[d]0,001*****
Kurumda Çalışma Süresi	**1-4 Yıl[1]**	187	6,04±0,84	4,74±1,39	5,16±1,19	3,16±1,28	5,81±0,94	5,12±0,71
	5-8 Yıl[2]	79	6,34±0,7	5,23±1,41	5,67±1,12	3,52±1,32	6,03±0,88	5,49±0,71
	9-12 Yıl[3]	37	6,11±0,9	5,51±1,24	5,51±1,12	3,23±1,52	5,87±1,01	5,36±0,76
	≥13 Yıl[4]	28	6,52±0,37	5,29±1,48	5,52±0,97	3,71±1,33	6,05±0,89	5,56±0,68
	*Test değeri; **p***		*χ^2:13,137;* ***[e]0,004*****	*χ^2:17,566;* ***[e]0,001*****	*χ^2:14,120;* ***[e]0,003*****	*F:2,382;* ***[c]0,069***	*χ^2:4,393;* ***[e]0,222***	*F:6,996;* ***[c]0,001*****

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

	Post-Hoc		***1<2-4***	***1<2-3***	***1<2***	**-**	**-**	***1<2-4***
Meslekte Çalışma Süresi	**1-4 Yıl[1]**	122	5,95±0,92	4,59±1,4	5,07±1,17	3,02±1,13	5,77±0,97	5,02±0,69
	5-8 Yıl[2]	66	6,18±0,73	5±1,42	5,28±1,23	3,13±1,24	5,91±0,81	5,24±0,71
	9-12 Yıl[3]	64	6,23±0,78	5,17±1,4	5,6±1,12	3,45±1,39	5,89±1	5,4±0,71
	≥13 Yıl[4]	79	6,42±0,57	5,46±1,27	5,65±1,04	3,75±1,51	6,07±0,9	5,6±0,69
	*Test değeri; **p***		*χ^2:15,955;* ***[e]0,001*****	*χ^2:21,504;* ***[e]0,001*****	*χ^2:16,788;* ***[e]0,001*****	*F:5,186;* ***[c]0,002*****	*χ^2:6,021;* ***[e]0,111***	*F:11,650;* ***[c]0,001*****
	Post-Hoc		***1<4***	***1<3-4***	***1<3-4***	***4>1-2***	**-**	***1<3-4; 2<4***
Çalışma Şekli	**Gündüz**	56	6,43±0,57	5,6±1,19	5,78±1,02	3,28±1,53	6,18±0,73	5,59±0,62
	Gündüz ve Gece	275	6,11±0,83	4,87±1,42	5,26±1,18	3,3±1,29	5,83±0,96	5,21±0,74
	*Test değeri; **p***		*Z:-2,628;* ***[f]0,009*****	*Z:-3,793;* ***[f]0,001*****	*Z:-3,117;* ***[f]0,002*****	*t:-0,094;* ***[d]0,925***	*Z:-2,466;* ***[f]0,014****	*t:3,571;* ***[d]0,001*****
Meslekten Memnuniyet	**[1]Kısmen**	166	6,12±0,75	4,84±1,36	5,2±1,05	3,12±1,21	5,81±0,93	5,16±0,65
	[2]Memnun	114	6,34±0,76	5,56±1,21	5,76±1,06	3,69±1,49	6,12±0,87	5,61±0,73
	[3]Memnun Değil	51	5,9±0,96	4,2±1,51	4,96±1,48	3±1,11	5,64±0,96	4,89±0,71
	*Test değeri; **[c]p***		*χ^2:14,965;* ***[e]0,001*****	*χ^2:35,980;* ***[e]0,001*****	*χ^2:22,089;* ***[e]0,001*****	*F:6,997;* ***[c]0,001*****	*χ^2:14,076;* ***[e]0,001*****	*F:23,779;* ***[c]0,001*****
	Post-Hoc		***2>1-3***	***2>1-3; 1>3***	***2>1-3***	***2>1-3***	***2>1-3***	***2>1-3; 1>3***
İşinden Memnuniyet	**[1]Kısmen**	160	6,19±0,63	4,83±1,31	5,29±1,04	3,1±1,22	5,86±0,88	5,21±0,6
	[2]Memnun	121	6,25±0,89	5,53±1,3	5,67±1,13	3,7±1,45	6,02±0,96	5,55±0,82
	[3]Memnun Değil	50	5,85±0,98	4,2±1,52	4,79±1,39	2,96±1,12	5,68±1,02	4,84±0,64
	*Test değeri; **[c]p***		*χ^2:12,462;* ***[e]0,002*****	*χ^2:35,881;* ***[e]0,001*****	*χ^2:18,92;* ***[e]0,001*****	*F:8,614;* ***[c]0,001*****	*χ^2:6,023;* ***[e]0,049****	*F:18,214;* ***[c]0,001*****
	Post-Hoc		***2>3***	***2>1-3***	***2>1-3***	***2>1-3***	***2>3***	***2>1-3; 1>3***

*[c]Oneway Anova&post Hoc Games-Howell test [e]Kruskal Wallis Test& post hoc Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U test [d]Studen-t Test [f]Mann Whitney U Test *p<0,05 **p<0,01*

Çalışmaya katılan hemşirelerin yaş gruplarına göre Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği "Vicdanlılık" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,001; p<0,01). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U Test sonuçlarına göre; yaşı 35 ve üzerinde olan hemşirelerin Vicdanlılık alt boyutundan aldıkları puanlar, yaşı 24 ve altında ve 25-29 arasında olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,002; p=0,020; p<0,05).

Kadınların Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinden aldıkları puan toplamları, erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,001; p<0,01).

Çalışmaya katılan hemşirelerin eğitim durumlarına göre Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,018; p<0,05). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Test sonuçlarına göre; eğitim durumu önlisans olan hemşirelerin toplam puanları, eğitim durumu lisans olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,020; p<0,05).

Çalıştığı pozisyon servis olan hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puan toplamları, çalıştığı pozisyon servis sorumlusu olan hemşirelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,001; p<0,01).

Kurumda çalışma süresine göre hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,001; p<0,01). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni test sonuçlarına göre; kurumda çalışma süresi 1-4 yıl olan hemşirelerin ölçek toplam puanı, kurumda çalışma süresi 5-8 yıl arasında, 13 yıl ve üzerinde olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,001; p=0,016; p<0,05).

Meslekte çalışma süresine göre hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,001; p<0,01). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni test sonuçlarına göre; meslekte çalışma süresi 1-4 yıl olan hemşirelerin ölçek toplam puanı, meslekte çalışma süresi 9-12 yıl arasında ve 13 yıl ve üzerinde olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,003; p=0,001; p<0,01). Aynı şekilde meslekteki

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

çalışma süresi 5-8 yıl arasında olan hemşirelerin ölçek toplam puanı, meslekteki çalışma süresi 13 yıl ve üzerinde olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,014; p<0,05).
Çalışma şekli gündüz olan hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinden aldıkları puan toplamları, çalışma şekli gündüz ve gece olan hemşirelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,001; p<0,01).
Çalışmaya katılan hemşirelerin meslekten memnun olma durumuna göre Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,001; p<0,01). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni test sonuçlarına göre; mesleğinden memnun olan hemşirelerin ölçek toplam puanı, mesleğinden kısmen memnun olan ve memnun olmayan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,001; p=0,001; p<0,01). Mesleğinden kısmen memnun olan hemşirelerin ölçek toplamından aldıkları puanlar, mesleğinden memnun olmayan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,044; p<0,05).
Çalışmaya katılan hemşirelerin işinden memnun olma durumuna göre Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,001; p<0,01). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell test sonuçlarına göre; İşinden memnun olan hemşirelerin ölçek toplam puanı, işinden kısmen memnun olan ve memnun olmayan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,001; p=0,001; p<0,01). İşinden kısmen memnun olan hemşirelerin ölçek toplamından aldıkları puanlar, işinden memnun olmayan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,002; p<0,01).

Tablo 5. Örgütsel Erdemlilik Ölçeği ile Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

			Örgütsel Erdemlilik Ölçeği			
			Dürüstlük ve Bağışlayıcılık	Güven ve Nezaket	İyimserlik	Toplam Puan
Ölçeği	Vicdanlılık	[a]r	0,146	0,152	0,205	0,164
		p	*0,008***	*0,005***	*0,001***	*0,003***
	Kurumu Övme	[a]r	0,466	0,377	0,365	0,468
		p	*0,001***	*0,001***	*0,001***	*0,001***
Vatandaşlık	ve Katılım	[a]r	0,232	0,211	0,197	0,239
		p	*0,001***	*0,001***	*0,001***	*0,001***
	Hoşgörülülük	[b]r	0,129	0,195	0,116	0,148
		p	*0,019**	*0,001***	*0,035**	*0,007***
Örgütsel		*p*	*0,001***	*0,001***	*0,001***	*0,001***
	Toplam Puan	[b]r	0,364	0,358	0,304	0,38
		p	*0,001***	*0,001***	*0,001***	*0,001***

[a]r=Spearman's Korelasyon Katsayısı [b]r=Pearson Korelasyon Katsayısı*p<0,05 **p<0,01

Hemşirelerin Örgütsel Erdemlilik Ölçeğinden aldıkları puan toplamları ile Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puan toplamları arasında pozitif yönlü (Örgütsel Erdemlilik puanı arttıkça Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi puanı artan) %38'lik ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (r=0,380; p=0,001; p<0,01).

Tartışma ve Sonuç

Hemşirelerde örgütsel erdemlilik ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, çalışmaya katılan hemşirelerin yaşları 19 ile 56 arasında değişmekte olup ve ortalama 30,58±6,42 olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan hemşirelerin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde hemşirelerin çoğunluğunun 35 yaş ve üstü, kadın, evli, lisans mezunu, cerrahi birimlerde ve servis hemşiresi olarak çalışan, kurumda ve meslekte 1 -4 yıl arası görev yapmış, kalıcı

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

kadroda, gündüz ve gece karma çalışan, mesleğini istereyek seçen, mesleğinden ve işinden kısmen memnun oldukları bulunmuştur.
Çalışmanın sonuçlarına göre, hemşirelerin örgütsel erdemlilik toplam puan ortalaması 3,40±1,05 olarak saptanmış olup, hemşirelerin örgütsel erdemliliğinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. (Tablo 1). Çalışmada hemşirelerin Örgütsel Erdemlilik Ölçeği alt boyutları puan ortalamaları sırasıyla dürüstlük ve bağışlayıcılık alt boyutu 3,38±1,13, güven ve nezaket alt boyutu 3,61±1,12, iyimserlik alt boyutu 3,23±1,18 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1). En düşük puan ortalamasına alt boyutun iyimserlik alt boyutu olduğu görülmüştür. Akyüz (2017) tarafından iyimserlik ile performans ve olumlu iş tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtilmiş olup, hemşirelerin zorluklar karşısında başarılı olmaları yönünde tutumlarının desteklenmesi gerektiği söylenilebilir.
24 yaş ve altında olan hemşirelerin örgütsel erdemliliği 25-29 yaş grubunda olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Tablo 2). 24 yaş ve altında olan hemşirelerin çalışma hayatına yeni başlamış, gelişime ve öğrenmeye açık olma gibi özelliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan hemşirelerin eğitim durumlarına göre Örgütsel Erdemlilik Ölçeği alt boyut ve ölçek toplamından aldıkları puanlarda anlamlı farklılık saptanmamıştır (Tablo 2). Lisans ve lisansüstü mezunu hemşirelerin örgütsel erdemlilik puanının yüksek olması beklenirken, eğitim durumunun örgütsel erdemliliği etkilemediği görülmüştür.
Örgütsel erdemlilik sadece örgütler için değil örgütleri yönetenler için de gerekli bir kavramdır, kurumlar kadar yöneticilerin de erdemli olması beklenmektedir. Çünkü erdemli yönetici, herkesin performansının daha iyi olmasını sağlamaktadır. Çalışanlara sadece tanımlanmış rollerinde daha iyi olmalarını değil, yeni projeler ve fikirler geliştirmelerini sağlar, kendi yeteneklerini kullanmalarına olanak tanır ve onlara bireysel özgürlük verir (Erkmen ve Esen, 2012; Akyüz, 2017). Çalışılan pozisyona göre hemşirelerin Örgütsel Erdemlilik Ölçeği alt boyut ve ölçek toplamından aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır (Tablo 2). Yönetici pozisyonunda çalışan hemşirelerin örgütsel erdemliliğinin diğer pozisyonlarda çalışan hemşirelerin örgütsel erdemliliğini etkileyebileceği düşünüldüğünde, sorumlu hemşireler ve üst pozisyonlarda çalışan hemşirelerin örgütsel erdemliliği desteklenmelidir.
Mesleğini isteyerek seçen, mesleğinden ve işinden memnun hemşirelerin örgütsel erdemlilik ölçeği toplam puanı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Tablo 2). Erkmen ve Esen'e göre (2012) erdemliliğin, bireylerin kendilerinin en iyisi olmayı arzu etmeleri ve olumlu performans etkilerini artırıp, olası negatif sonuçlara engel olması, araştırmanın mesleğini isteyerek seçmiş, mesleğinden ve işinden memnun olan hemşirelerin örgütsel erdemliliğinin yüksek olması bulgularıyla uyumludur.
Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyi toplam puan ortalaması 5,28±0,73 olarak saptanmış olup, hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 3). Özkütük ve ark.'nın (2012) yapmış olduğu çalışmada hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyi toplam puan ortalamasının 5,48±0,56 olduğu raporlanmıştır. Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyi alt boyut puan ortalamaları sırasıyla vicdanlılık alt boyutu 6,16±0,80, kurumu övme alt boyutu 4,99±1,41, bilgilendirme ve katılım boyutu 5,35±1,17, hoşgörülülük alt boyutu 3,30±1,33, yardım etme alt boyutu 5,89±0,93 olarak bulunmuştur (Tablo 3). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği alt boyutlarından hemşirelerin en yüksek 6,16±0,80 ile vicdanlılık alt boyutundan puan aldıkları görülmektedir. Altuntaş (2008) ve Tanrıverdi (2017)'nin hemşirelere yönelik yapmış olduğu örgütsel vatandaşlık düzeyi ile ilgili çalışmalarda en yüksek puan ortalamasına sahip alt boyutun vicdanlılık olduğu raporlanmış ve çalışmamızla benzerlik gösterdiği görülmüştür.
Vicdanlılık, örgüt üyelerinin kendilerinden beklenen minimum rol davranışının ötesinde bir davranış sergilemeye gönüllü olmalarını ifade etmektedir (İşbaşı, 2000). Çalışanların kötü hava koşullarında bile işlerine zamanında gelmeye çabalamaları, çay/kahve ve yemek aralarını dikkatli kullanmaları, örgüt içi toplantılara düzenli olarak katılmaları, ek ücret verilmediği halde mesai saatleri dışında da çalışmaları gibi davranışlardır (Baykal ve ark., 2011). Hemşirelerin yoğun çalışma koşulları düşünüldüğünde, gerçekleştirdikleri bu davranışlar onların özverili, sorumluluk sahibi, ileri görev bilincine sahip bireyler olduklarını göstermektedir.
24 yaş ve altında hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyi ölçeği puan ortalaması diğer yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur (Tablo 4). Hemşirelerin yaşı ilerledikçe örgütsel vatandaşlık düzeyinin arttığı söylenebilir.
Kadınların örgütsel vatandaşlık düzeyi ölçeğinden aldıkları toplam puanları erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Tablo 4). Kadınların duygusallık, hassasiyet ve duyarlılık gibi kişilik özelliklerinin vatandaşlık davranışını etkileyebileceği düşünülmektedir.
Önlisans mezunu hemşirelerin lisans mezunu hemşirelere göre örgütsel vatandaşlık düzeyi toplam puanı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Tablo 4). Özyer ve ark.'nın (2012) yapmış olduğu çalışmada eğitim

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

durmunun örgütsel vatandaşlık alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Lisans ve lisansüstü mezunu hemşirelerin bilgi ve mesleki donanımlarının diğer hemşirelerden daha çok olabileceği düşünüldüğünde lisans ve lisansüstü hemşirelerin daha fazla vatandaşlık davranışı sergilemesi beklenmektedir.

Sorumlu hemşirelerin servis hemşirelerine göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği görülmekle birlikte Özkütük ve ark.'nın (2012) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sorumlu hemşirelerin yönetici pozisyonda olmaları, görev ve sorumlulukları düşünüldüğünde bu durum beklenen bir sonuç olmuştur.

Kurumda çalışma süresi ve meslekte çalışma süresi ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme durumlarına yönelik bulgular paralellik göstermekte ve 1 ile 4 yıl arasında çalışma süresine sahip olan hemşirelerin örgütsel vatandaşlık davranışı toplam puanları diğer hemşirelere göre düşük bulunmuştur (Tablo 4). Bu durumda kurumda ve meslekte çalışma süresi arttıkça hemşirelerin örgütsel vatandaşlık davranışı puanının artacağı söylenebilir.

Gündüz çalışan hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyi gündüz ve gece karma çalışan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4). Altuntaş ve Baykal'ın (2014) çalışmasında devamlı gündüz çalışan hemşirelerin hoşgörülülük ve yardım etme alt boyutları hariç diğer tüm boyutlarda daha fazla vatandaşlık davranışı sergilediği görülmektedir. Devamlı gündüz çalışan hemşirelerin çalışma saati, çalışma düzeni, kurum içi etkinlik-toplantıların gündüz mesaisinde gerçekleşmesi, sorumlu hemşirelerin diğer hemşirelerden daha fazla vatandaşlık davranışı sergilemesi ve devamlı gündüz çalışmaları gibi veriler değerlendirildiğinde, gündüz çalışan hemşirelerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesi beklenen bir sonuç olmuştur.

Mesleğinden ve işinden memnun olan hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyi toplam puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Tablo 4). Ulusoy ve Sarıçoban'ın (2017) yaptığı çalışmada, kurumunda çalışmaktan memnun olma durumu azaldıkça örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin de azaldığı tespit edilmiştir. Hemşirelerin mesleğinden ve işinden memnuniyet durumu arttıkça daha fazla vatandaşlık davranışı sergiledikleri söylenebilir.

Sonuç olarak, hemşirelerde örgütsel erdemlilik orta düzeyde bulunmuştur. Örgütsel erdemlilik ölçeği alt boyutlarından en düşük puan ortalamasının iyimserlik, en yüksek puan ortalamasının ise güven ve nezaket alt boyutu olduğu görülmüştür. Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık davranışının yüksek düzeyde olduğu ve örgütsel vatandaşlık alt boyutları değerlendirildiğinde en düşük puan ortalamasına sahip alt boyutun hoşgörülülük, en yüksek puan ortalamasına sahip alt boyutun vicdanlılık olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel erdemlilik ile örgütsel vatandaşlık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Örgütsel erdemlilik puanı arttıkça örgütsel vatandaşlık puanının arttığı görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, hemşirelik eğitimi veren kurumlarda erdem kavramına önem verilmeli, sağlık bakım organizasyonlarının örgütsel erdemliliği belirli aralıklarla değerlendirilmeli, organizasyonlarda hemşirelerin örgütsel vatandaşlık davranışı desteklenmeli ve bu davranışları geliştirmeye yönelik faaliyetler düzenlenmelidir.

Kaynakça

Akyüz, M. (2017). Örgütsel erdemlilik. Polatcı, S., Özyer, K. (Ed.). *21. Yüzyılda örgütsel davranış.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 55-69.

Altuntaş, S. (2008). *Hemşirelerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Kişisel-Mesleki Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki.* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altuntaş, S., Baykal, Ü. (2010). Örgütsel vatandaşlık düzeyi ölçeğinin hemşirelikte geçerlik-güvenirliği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(3), 7-16.

Altuntaş, S. (2014). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Baykal, Ü., Türkmen, E. (Ed.). Hemşirelik Hizmetleri Yönetimi. İstanbul: Akademi Basın ve Yayıncılık., 707-709.

Altuntaş, S., Baykal, Ü. (2014). Organizational citizenship behavior levels of nurses and effective factors. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 2*(1), 89-98.

Baykal, Ü., Altuntaş, S., Öztürk , H., Sökmen, S., İntepeler, Ş.S., Kantek, F. (2011). Akademisyen hemşirelerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve etkileyen faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 8*(3), 52-58.

Cameron, K., Bright, D., Caza, A. (2004). Exploring the releationship between organizational virtuousness and performance. *The American Behavioral Scientist, 47*(6), 766-790.

Erkmen, T., Esen, E. (2012). Örgütsel erdemlilik ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Business and Economics Research Journal, 3*(4), 107-121.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İplik, F.N. (2015). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Akademisyen Kitabevi Yayın Dağıtım ve Pazarlama A.Ş., 1-18.

İşbaşı., J., Ö. (2000). *Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adalete İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama.* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

İşsever, H., Söyük, S., Şengün, H. (2017). Kamu hastanelerinde çalışan hemşirelerde örgütsel vatandaşlık davranışı. *Nobel Medicus 36, 12*(3), 29-38.

Kooshki, A.S., Zeinabadi, H. (2016). The role of organizational virtuousness in organizational citizenship behavior of teachers: the test of direct and indirect effect through job satisfaction mediating. *International Review*, (1-2), 7-21.

Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20*, 117-135.

Özkütük, N., Orgun, F., Sezer, H., Çakan, A.G. (2012). Hastanede çalışan hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 28*(3), 1-12.

Özyer, K., Orhan, U., Orhan, D.D. (2012). Demografik özelliklerin örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutları ile ilişkisi: Bankacılık Sektöründe bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 27*(1), 181-204.

Ribeiro, N., Rego, A. (2009). Does perceived organizational vituousness explain organizational citizenship behaviors. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 3*(6), 1103-1110.

Sellman, D. (2016). *İyi bir hemşire olmak/Erdemler hemşireler için neden önemlidir*. (N. Kanan, Ö. Anğ, Çev). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri Tic. Ltd. Şti.

Şener, E. (2018). *Örgütsel teoriden örgütsel davranışa erdem*. Ankara: Savaş Yayınevi, 1-36.

Tanrıverdi, H. (2017). Hemşirelerin profesyonel değerleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ulakbilge, 5*(13), 1183-1204.

Ulusoy, H., Sarıçoban, S. (2017). Hekimlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin kurumda çalışmaktan memnuniyet durumlarının ve kurumda kalma niyetlerinin incelenmesi. *Uluslararası Soyal Araştırma Dergisi, 10*(48), 659-668.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

HEMŞİRELERİN İZLENİM YÖNETİMİ TAKTİKLERİ VE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ALGILARI

NURSES' IMPRESSION MANAGEMENT TACTICS AND THEIR PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL CULTURE

Kübra TUNCEL

Marmara University, Institute of Health Sciences

Nursing Department, Student of Master's Degree with Thesis

kbrtncl2011@gmail.com

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK

Marmara University, Faculty of Health Sciences

Nursing Department, Professor Emeritus

anbahcecik@gmail.com

ÖZET

Araştırma hemşirelerin izlenim yönetimi taktikleri ve örgüt kültürü algılarını belirlemek amacıyla yapıldı.Tanımlayıcı nitelikteki araştırma İstanbul ilinde 12 kamu hastanesinde çalışan 341 hemşire ile gerçekleştirildi. Verilerin toplanmasında Tanıtıcı Bilgi Formu, İzlenim Yönetimi Ölçeği ve Denison Örgüt Kültürü Ölçeği kullanıldı. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, Student's t, Mann Whitney U, One-way ANOVA, Bonferroni, Games-Howell, Kruskal Wallis testleri kullanıldı. Hemşirelerin yaş ortalaması 30,73±7,41 yıl, %89,4'ü kadın, %66'sı lisans mezunu olduğu görüldü. Hemşirelerin İzlenim Yönetimi Ölçeği toplam ve kendini acındırmaya çalışma, niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye çalışma, kendini örnek bir personel gibi göstermeye çalışma, kendi önemini zorla fark ettirmeye çalışma, işine sahip çıkmaya çalışma alt boyut puan ortalamaları sırasıyla 1,54±0,52, 1,26±0,55, 1,91±0,62, 1,28±0,57, 1,28±0,61, 1,97±0,93 olarak, Denison Örgüt Kültürü Ölçeği toplam ve katılım, tutarlılık, uyum yapma, misyon alt boyut puan ortalamaları ise sırasıyla 3,15±0,55, 3,29±0,65, 3,08±0,63, 3,13±0,57, 3,09±0,65 olarak bulundu. Araştırma sonucunda hemşirelerin izlenim yönetimi taktiklerini az kullandığı ve örgüt kültürü algısının orta düzeyde olduğu saptandı.

Anahtar Sözcükler: Hemşire, İzlenim Yönetimi Taktikleri, Örgüt Kültürü

ABSTRACT

The study was performed to determine nurses' impression management tactics and organizational culture perceptions. This descriptive study was performed with 341 nurses from 12 public hospitals in Istanbul. Introductory information form, impression management and Denison Organizational Culture scales were used to collect data. Descriptive statistics, Student's t, Mann Whitney U, One-way ANOVA, Bonferroni, Games-Howell and Kruskal Wallis tests were used to evaluate data. Nurses' mean age was 30.73±7.41 years, 89.4% were women, 66% had bachelor's degree. Nurses' total score from the impression management scale and scores from supplication, self promotion and ingratiation, exemplification,

intimidation and job chauvinism subscales were 1.54±0.52. 1.26±0.55. 1.91±0.62. 1.28±0.57. 1.28±0.61. 1.97±0.93, respectively, and their total score from Denison Organizational Culture scale and scores from involvement, consistency, adaptability and mission subscales were 3.15±0.55. 3.29±0.65. 3.08±0.63. 3.13±0.57. 3.09±0.65, respectively. The study showed that nurses underused impression management tactics and their perception of organizational culture was moderate.

Key Words: Nurse, Impression Management Tactics, Organizational Culture

GİRİŞ

Bireyler toplumsal ve iş yaşamlarında ihtiyacı olan sosyal ve fizyolojik gereksinimlerini insanlarla etkileşim ve iletişim halinde bulunarak sağlamaya çalışırlar. Bu bireyler arası etkileşim esnasında diğer bireyler üzerinde izlenim bırakmakta ve onlar hakkında çeşitli izlenimler gözlemlemektedir. Gözlemlenen bu izlenimler, bireyler arası ilişkilerin geliştirilmesi, karşılıklı algılamaların oluşturulması, davranışların gözden geçirilip, kararların alınmasında etkilidir. Bütün bunların farkında olan bireyler, doğal bir davranış olarak, karşılıklı izlenim oluşturma esnasında, ortaya koydukları davranışları yönetme ve yönlendirme çabasına girmektedirler. Bireyler izlenim oluşturdukları bu süre zarfında olumlu geri bildirim alabilirken bazı durumlarda da olumsuz sonuçlarla da karşılaşabilmektedirler (Basım ve Tatar, 2008).

İzlenim yönetimi, "bir bireyin diğer bireyler üzerindeki olumlu imajı artırarak, olumsuz imajı ise saklamak için ortaya koyduğu davranışlar" dır (Bolino ve ark., 2008). Çalışma yaşamında iş görenler, arzuladıkları göreve veya pozisyona gelebilmek, iş performansına yönelik olumlu geri bildirimler almak ve ödülleri maksimum seviyeye getirmek adına izlenim yönetimi davranışlarına çokça başvurmalarına neden olmaktadır. Bu durum iş görenin motivasyonunu artırdığı gibi aynı zamanda olumlu girdiler sağlamak için davranışlarını kontrol altında tutarak, diğer insanlar üzerinde daha olumlu izlenimler bırakmak istemesine sebep olabilmektedir (Higgins ve ark., 2003).

İçerisinde karşılıklı ilişkilerin yoğun bir şekilde görüldüğü sağlık sektöründe, hemşirelerin, izlenim yönetimi taktiklerini kullanması, karşılıklı ilişkilerin geliştirilmesi, algılamaların oluşması ve tüm bunların gözden geçirilip değerlendirilmesi ve kararların verilmesinde etkisi olabilmektedir.

Örgütler, sürekli değişimin yaşandığı bu yüzyılda, sürekli bir gelişme ve kargaşanın içinde kalmaktadır. Teknolojide yaşanan gelişmeler bilginin ve becerinin önemini iyice ortaya çıkarmaktadır. Tüm bunlar yeni ihtiyaç ve beklentilere neden olmaktadır. Bu aşamada, örgüt kültürü önemli hale gelmektedir. Çünkü içerde ve dışarıda yaşanan bu yeniliklere güçlü örgüt kültürüne sahip olan organizasyonlar uyum sağlayabilmektedirler (Şahin, 2010). Zamanla küreselleşen iş dünyasında, örgüt kültürü, organizasyonların rekabet üstünlüğü sağlamasında anahtar rol oynamaktadır. Örgüt kültürü, örgüte ait amaçların, stratejilerin ve politikaların oluşturulmasında rol oynadığı gibi, yöneticiler tarafında örgütün kolay bir şekilde yürütülmesini sağlayan bir araçtır (Yeniçeri ve Demirel, 2007).

Örgüt kültürü; "örgüt çalışanlarının etkileşime girme şekillerine yön veren, örgüt amaçlarına yönelik faaliyet göstermelerine neden olan temel değerler, davranış normları ve kalıpları" olarak tanımlanmaktadır (Guerra ve ark., 2005).

Örgüt kültürü, iş görenler arasında bir bağ oluşturarak onları ortak bir amaç etrafında hareket etmelerini sağlayan, çalışanların davranışlarına ve örgütün yapısına yön veren, örgütün karakterini yansıtan ve çevresel değişimlere nasıl uyum sağlayacağı hakkında rehberlik eden bir olgudur (Kızıloğlu ve Kök, 2017).

Örgüt kültürü, bir örgütte çalışanların karşılaştıkları durumları anlamlandırabilmek için kullandıkları değerleri, inançları ve davranış normlarını yansıttığı için personelin tutum ve davranışlarını etkileyebilir. Örgütün temel değerlerini anlamak, iç kültürel çatışmayı önleyebilir, bu da bu kültürel konularda yaptığımız araştırmaların ana sebeplerinden biridir. (Tsai, 2011; Taboli ve ark., 2014).

Örgüt çalışanlarının mutluluğuna ve iş tatminine erki eden bazı faktörler vardır. Bunlar; örgüte ait olduklarını hissetmeleri, çalışma arkadaşlarına güvenmesi, ortak değer ve inançlara sahip olmaları ve belirlenmiş normlar doğrultusunda davranılması gibi faktörlerdir. Bütün bunlar örgüt kültürüne dayanmaktadır. Örgüt kültürünün, örgüt üyeleri tarafından benimsenmesinin örgüte olan yararı ile birlikte çalışan motivasyonunun artmasında da etkilidir (Eroğlu ve Özkan, 2009).

Hastaneler, sağlık bakımının merkezi olan, 24 saat süre ile hizmet veren, çalışanların birçoğunu hemşirelerin oluşturduğu, karmaşık ve dinamik yapıda hizmet sunan örgütlerdir. Bu nedenle hemşirelerin, hastanelerin örgüt kültürünü önemli düzeyde etkileyebileceğini göstermektedir (Kantek, 2014). Hastanelerin örgüt kültürü, çalışan bireylerin, iş doyumunu, işe bağlılığını, tükenmişliği, iş tatminini, takım çalışmasını ve hasta güvenliğini etkilediği yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Örgüt kültürü hastane ve çalışan performansını etkilemesinin yanı sıra hem hemşireleri hem de hastane yöneticileri adına büyük önem taşımaktadır (Setiawan, 2007).

METOD

Araştırmanın Amacı ve Tipi: Araştırma, hemşirelerin izlenim yönetimi taktiklerini ve örgüt kültürü algılarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman: Araştırma, İstanbul ilinde bir Kamu Hastaneler Birliği Genel Sekreterliğine bağlı 12 hastanede, 25.01.2018-25.04.2018 tarihinde yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi: Araştırma evrenini İstanbul ilinde bir Kamu Hastaneler Birliği Genel Sekreterliğine bağlı hastanelerde çalışan 3100 hemşire oluşturmuştur.Araştırmanın örneklemi ise, evrendeki birey sayısının bilindiği durumlarda kullanılan formül ile hesaplanarak 341 hemşireden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanmasında Tanıtıcı Bilgi Formu, İzlenim Yönetimi Ölçeği ve Denison Örgüt Kültürü Ölçeği kullanılmıştır.

Tanıtıcı Bilgi Formu: Hemşirelerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerini (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, mesleki deneyim süresi, mesleği isteyerek seçme, çalışma şekli, vb.) içeren 23 sorudan oluşmaktadır.

İzlenim Yönetimi Ölçeği: Bolino ve Turnley tarafından 1999 yılında geliştirilmiştir. İzlenim Yönetimi Ölçeği Türkçeye uyarlama çalışması da Basım, Tatar ve Şahin (2006) tarafından yapılmıştır. İzlenim Yönetimi Ölçeği; kendine acındırmaya çalışma, niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye çalışma, kendini örnek bir personel gibi göstermeye çalışma, kendi önemini zorla fark ettirmeye çalışma ve işine sahip çıkmaya çalışma olmak üzere 5 alt boyut

ve toplam 22 sorudan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert şeklinde 1-"Hiçbir zaman", 5-"Her zaman" arasında derecelendirilmektedir.

Denison Örgüt Kültürü Ölçeği: Denison ve Mishra tarafından 1995 yılında geliştirilen ölçek, Yahyagil (2004) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlilik ve güvenilirliği yapılmıştır. Denison Örgüt Kültürü Ölçegi; Katılım, Tutarlılık, Uyum Yapma ve Misyon olmak üzere 4 temel kavramsal boyuttan ve toplam 36 sorudan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert şeklinde 1- "Hiç katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum", 5- "Çok katılıyorum" arasında derecelendirilmektedir.

Verilerin Toplanması: Veriler, araştırmacı tarafından hemşirelere araştırma ile ilgili gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden hemşirelere veri toplama araçları elden dağıtılmış ve toplanmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü: Araştırmayla ilgili etik kurul izni ve çalışama yapılan hastanelerden yazılı izin, çalışma öncesi araştırma ile ilgili hemşireler bilgilendirilerek onamları ve çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının kullanılması ile ilgili gerekli izin alınmıştır.

Verilerin Analizi: Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metodların (ortalama, standart sapma, medyan, frekans, oran, minimum, maksimum) yanı sıra nicel verilerin karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında Student's t test, normal dağılım göstermeyen değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U test kullanıldı. Normal dağılım gösteren üç ve üzeri grupların karşılaştırmalarında One-way ANOVA test ve farklılığa neden olan grubun tespitinde varyansların homojenliği durumunda Bonferroni test, varyansların homojen olmadığı durumda Games-Howell test kullanıldı; normal dağılım göstermeyen üç ve üzeri grupların karşılaştırmalarında Kruskal Wallis test ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U test kullanıldı. Anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde değerlendirildi.

BULGULAR

Çalışmaya katılan hemşirelerin yaşları 20-55 yıl arasında değişmekte olup, ortalama yaş grubu 30,73±7,41'dir. Hemşirelerin %89,4'ü kadın, %50,7'si bekar, %66'sı lisans mezunu, %35,8'inin 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmüştür. Hemşirelerin %71,8'inin vardiya usulü çalıştığı, %66,6'sının mesleğini isteyerek seçtiği, %61,6'sının çalışma koşullarını orta düzeyde, %57,5'inin meslektaşlarla işbirliğini iyi, %44'ünün kurum içi ve kurum dışı eğitsel faaliyetleri yetersiz, %63'ünün kurum içi ve kurum dışı sosyal faaliyetleri yetersiz değerlendirdiği, %49,6'sının hasta izlenimlerini çok önemsediği, %46,6'sının meslektaş izlenimlerini çok önemsediği görülmüştür.

Tablo 1. İzlem Yönetimi Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puan Dağılımı

İzlem Yönetimi Ölçeği Alt Boyutları	Madde Sayısı	Ort±Ss
Kendine Acındırmaya Çalışma	5	1,26±0,55
Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye Çalışma	8	1,91±0,62
Kendini Örnek Bir Personel Gibi Göstermeye Çalışma	4	1,28±0,57
Kendi Önemini Zorla Fark Ettirmeye Çalışma	3	1,28±0,61
İşine Sahip Çıkmaya Çalışma	2	1,97±0,93
Ölçek Toplam Puanı	22	**1,54±0,52**

Hemşirelerin İzlenim yönetimi Ölçeği "*Kendine Acındırmaya Çalışma*" alt boyut puan ortalaması 1,26±0,55, "*Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye Çalışma*" alt boyut puan ortalaması 1,91±0,62, "*Kendini Örnek Bir Personel Olarak Göstermeye Çalışma*" alt boyut puan ortalaması 1,28±0,57, "*Kendi Önemini Zorla Fark Ettirmeye Çalışma*" alt boyut puan ortalaması 1,28±0,61, "*İşine sahip çıkmaya çalışma*" alt boyut puan ortalaması 1,97±0,93 ve ölçek toplamından aldıkları puan ortalaması 1,54±0,52 olarak saptanmıştır (Tablo 1).

Tablo 2. Hemşirelerin Demografik ve Mesleki Özellikleri İle İzlenim Yönetimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması (N=341)

Özellikler	**n**	**Kendini Acındırmaya Çalışma**	**Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye Çalışma**	**Kendini Örnek Bir Personel Gibi Göstermeye Çalışma**	**Kendi Önemini Zorla Fark Ettirmeye Çalışma**	**İşine Sahip Çıkmaya Çalışma**	**İzlenim Yönetimi Toplam Puan**
Yaş		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
20-24 Yaş [a]	75	1,27±0,57	1,87±0,64	1,25±0,53	1,27±0,62	1,72±0,76	1,53±0,52
25-29 Yaş [b]	116	1,28±0,55	1,94±0,62	1,33±0,63	1,32±0,61	2,04±1,03	1,60±0,52
30-34 Yaş [c]	48	1,22±0,44	1,95±0,57	1,29±0,51	1,26±0,50	1,96±0,92	1,57±0,44
35-39 Yaş [d]	46	1,20±0,50	1,95±0,64	1,21±0,46	1,25±0,63	2,25±0,89	1,58±0,46
≥40 Yaş [e]	56	1,30±0,67	1,84±0,63	1,28±0,69	1,29±0,71	1,95±0,94	1,55±0,59
kw=		2,331	2,459	3,082	2,209	10,631	3,172
P=		***0,675***	***0,652***	***0,544***	***0,697***	***0,031****	***0,529***
İleri test (Bonferonni)		-	-	-	-	a<d (p=0,010; P<0,05)	-
Cinsiyet		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Kadın	305	1,22±0,49	1,87±0,59	1,24±0,53	1,23±0,52	1,93±0,91	1,52±0,47
Erkek	36	1,56±0,85	2,30±0,71	1,65±0,82	1,79±0,99	2,36±1,09	1,95±0,70
z=		-2,354	-3,683	-4,073	-4,390	-2,338	-4,146
p=		***0,019****	***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****	***0,019****	***0,001*****
Medeni Durum		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Bekar	173	1,25±0,52	1,87±0,60	1,27±0,55	1,32±0,66	1,90±0,90	1,55±0,49
Evli	168	1,27±0,59	1,95±0,64	1,30±0,61	1,25±0,56	2,04±0,97	1,59±0,54
z=		-0,381	-0,906	-0,202	-1,164	-1,336	-0,257
p=		***0,703***	***0,365***	***0,840***	***0,245***	***0,181***	***0,797***
Eğitim Durumu		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
SML	28	1,35±0,70	1,79±0,62	1,28±0,62	1,31±0,65	1,66±0,79	1,52±0,58
Ön Lisans	30	1,32±0,77	1,90±0,80	1,28±0,72	1,29±0,77	2,20±1,03	1,60±0,69
Lisans	225	1,25±0,51	1,93±0,61	1,30±0,58	1,28±0,60	1,95±0,95	1,58±0,50
Yüksek Lisans	58	1,21±0,50	1,89±0,55	1,22±0,49	1,28±0,55	2,10±0,88	1,55±0,42
kw=		0,595	2,562	0,888	0,929	7,449	2,236
p=		***0,897***	***0,464***	***0,828***	***0,818***	***0,059***	***0,525***
Meslekteki Deneyim Süresi		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
≤1 Yıl[a]	61	1,33±0,63	1,98±0,73	1,32±0,61	1,38±0,71	1,64±0,79	1,60±0,59
2-5 Yıl[b]	103	1,22±0,48	1,88±0,53	1,31±0,58	1,23±0,47	2,04±0,94	1,55±0,44
6-9 Yıl[c]	55	1,31±0,56	2,00±0,66	1,30±0,57	1,36±0,65	2,10±1,05	1,64±0,54
≥10 Yıl[d]	122	1,23±0,57	1,87±0,61	1,23±0,57	1,25±0,64	2,02±0,92	1,54±0,51
kw=		2,655	1,886	3,468	6,709	10,733	*1,592*
p=		***0,448***	***0,596***	***0,325***	***0,082***	***0,013****	***0,661***
İleri test		-	-	-	-	a<b	-

(Bonferonni)						(p=0,030; p<0,05)	
Hasta İzlenimlerini Önemseme		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Çok Önemser	169	1,30±0,63	2,00±0,67	1,31±0,65	1,32±0,68	2,12±1,05	1,63±0,57
Orta	146	1,22±0,47	1,83±0,56	1,27±0,51	1,24±0,53	1,78±0,75	1,50±0,44
Az	18	1,24±0,45	1,80±0,58	1,29±0,49	1,31±0,58	2,14±0,98	1,55±0,40
Hiç Önemsemez	8	1,23±0,31	1,91±0,64	1,06±0,18	1,42±0,53	1,81±0,80	1,52±0,38
kw=		1,571	5,093	1,430	3,182	7,101	5,569
p=		***0,666***	***0,165***	***0,698***	***0,364***	***0,069***	***0,135***
Meslektaş İzlenimlerini Önemseme		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Çok Önemser	159	1,24±0,57	1,93±0,62	1,32±0,64	1,25±0,58	2,00±0,94	1,58±0,54
Orta	156	1,25±0,52	1,90±0,61	1,26±0,51	1,29±0,57	1,92±0,93	1,55±0,47
Az	19	1,45±0,70	1,92±0,76	1,22±0,57	1,51±1,04	2,18±1,02	1,66±0,63
Hiç Önemsemez	7	1,26±0,38	1,75±0,60	1,14±0,38	1,48±0,60	2,00±0,71	1,51±0,42
kw=		1,882	0,451	2,466	2,737	1,957	0,244
p=		***0,597***	***0,929***	***0,482***	***0,434***	***0,581***	***0,970***

*p<0,05 **p<0,01 kw= Kruskal Wallis Test z= Mann Whitney U Test

Yaş gruplarına göre hemşirelerin İzlem Yönetimi Ölçeği "Kendine Acındırmaya Çalışma", "Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye Çalışma", "Kendini Örnek Bir Personel Olarak Göstermeye Çalışma", "Kendi Önemini Zorla Fark Ettirmeye Çalışma" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Yaş gruplarına göre hemşirelerin İzlem Yönetimi Ölçeği "İşine Sahip Çıkmaya Çalışma" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,031; p<0,05). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U test sonuçlarına göre yaşları 20-24 arasında olan hemşirelerin "İşine Sahip Çıkmaya Çalışma" alt boyutundan aldıkları puanlar, yaşları 35-39 arası olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,010; p<0,05) (Tablo 2).

Cinsiyete göre erkek hemşirelerin İzlem Yönetimi Ölçeği "Kendine Acındırmaya Çalışma" (p=0,019; p<0,05), "Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye Çalışma" (p=0,001; p<0,01), "Kendini Örnek Bir Personel Olarak Göstermeye Çalışma" (p=0,001; p<0,01), "Kendi Önemini Zorla Fark Ettirmeye Çalışma" (p=0,001; p<0,01), "İşine Sahip Çıkmaya Çalışma" (p=0,019; p<0,05), alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar, kadın hemşirelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 2).

Meslekteki deneyim süresine göre hemşirelerin İzlem Yönetimi Ölçeği "Kendine Acındırmaya Çalışma", "Niteliklerini Tanıtarak Kendini Sevdirmeye Çalışma", "Kendini Örnek Bir Personel Olarak Göstermeye Çalışma", "Kendi Önemini Zorla Fark Ettirmeye Çalışma" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Meslekteki deneyim süresine göre hemşirelerin İzlem Yönetimi Ölçeği "İşine Sahip Çıkmaya Çalışma" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (p=0,013; p<0,05). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U test sonucuna göre meslekteki deneyim süresi 1 yıl ve altında olan hemşirelerin İşine Sahip Çıkmaya Çalışma alt boyutundan

aldıkları puanlar, meslekteki çalışma süresi 2-5 yıl arasında olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,030; p<0,05) (Tablo 2).

Medeni durum, eğitim durumu, hastaların ve meslektaşların izlenimlerini önemseme düzeyine göre hemşirelerin İzlem Yönetimi Ölçeği toplam ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05) (Tablo 2).

Tablo 3. Denison Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puan Dağılımı

Denison Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyutları	Madde Sayısı	Ort±Ss
Katılım	9	3,29±0,65
Tutarlılık	9	3,08±0,63
Uyum Yapma	9	3,13±0,57
Misyon	9	3,09±0,65
Ölçek Toplam Puanı	36	3,15±0,55

Hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "*Katılım*" alt boyutu puan ortalaması 3,29±0,65, "*Tutarlılık*" alt boyutu puan ortalaması 3,08±0,63, "*Uyum Yapma*" ana alt boyutu puan ortalaması 3,13±0,57, "*Misyon*" alt boyutu puan ortalaması 3,09±0,65, ölçek toplamı puan ortalaması 3,15±0,55 olarak saptanmıştır (Tablo 3).

Tablo 4. Hemşirelerin Demografik ve Mesleki Özellikleri İle Denison Örgüt Kültürü Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması (N=341)

Özellikler	n	Katılım	Tutarlılık	Uyum Yapma	Misyon	Denison Örgüt Kültürü Toplam Puan
Yaş		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
20-24 Yaş [a]	75	3,36 ± 0,62	3,10 ±0,55	3,13±0,47	3,08±0,51	3,17±0,44
25-29 Yaş [b]	116	3,14 ± 0,66	2,96 ±0,60	3,02±0,59	2,99±0,69	3,03±0,56
30-34 Yaş [c]	48	3,28 ± 0,62	3,00 ±0,66	3,04±0,64	2,99±0,72	3,08±0,56
35-39 Yaş [d]	46	3,41 ± 0,65	3,25 ±0,65	3,26±0,50	3,28±0,61	3,30±0,53
≥40 Yaş [e]	56	3,37 ± 0,64	3,27 ±0,70	3,30±0,58	3,26±0,64	3,30±0,58
F=		2,362	3,523	3,159	2,822	3,665
P=		***0,053***	***0,008*****	***0,014****	***0,027****	***0,006*****
İleri test (Bonferonni)			e>b (p=0,024; p<0,05)	e>b (p=0,029; p<0,05)	***b<d,e*** (p=0,048 p=0,047; p<0,05)	***b<d,e*** (p=0,042 p=0,022; p<0,05)
Medeni Durum		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Bekar	173	3,26±0,68	3,04±0,63	3,08±0,59	3,02±0,65	3,10±0,56
Evli	168	3,31±0,62	3,13±0,63	3,17±0,54	3,17±0,64	3,20±0,53
t=		-0,600	-1,428	-1,488	-2,177	-1,622
p=		***0,549***	***0,154***	***0,138***	***0,030****	**0,106**
Meslekteki Deneyim Süresi		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
≤1 Yıl[a]	61	3,38±0,65	3,17±0,55	3,16±0,54	3,14±0,54	3,21±0,50
2-5 Yıl[b]	103	3,21±0,67	2,98±0,59	3,08±0,54	3,03±0,65	3,07±0,52
6-9 Yıl[c]	55	3,14±0,63	2,87±0,66	2,92±0,65	2,85±0,73	2,95±0,59
≥10 Yıl[d]	122	3,37±0,63	3,23±0,66	3,24±0,54	3,24±0,62	3,27±0,54
F=		2,545	5,682	4,297	5,160	5,548
p=		***0,056***	***0,001*****	***0,005*****	***0,002*****	***0,001*****
İleri test			d>b,c	d>c	d>c	b<d

(Bonferonni)			(p=0,018 p=0,003; p<0,05)	(p=0,004; p<0,001)	(p=0,001; p<0,001)	(p=0,044; p<0,05) c<a,d (p=0,047,p=0,002; p<0,05)
Çalışma Şekli		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Sadece Gündüz[a]	84	2,22±0,71	1,63±0,72	1,27±0,65	1,59±0,7	1,58±0,59
Sadece Nöbet[b]	12	2,08±0,61	1,58±0,48	1,19±0,34	1,5±0,34	1,48±0,25
Vardiya Usulü[c]	245	2,16±0,71	1,66±0,67	1,29±0,56	1,55±0,61	1,57±0,49
kw=		4,128	6,583	13,274	6,332	8,427
p=		***0,127***	***0,037****	***0,001*****	***0,042****	***0,015****
İleri test (Bonferonni)		-	a>c (p=0,020; p<0,05)	b<a,c (p=0,003; p=0,012) a<c (p=0,047; p<0,05)	b<a,c (p=0,023 p=0,030; p<0,05)	b<a,c (p=0,030 p=0,020; p<0,05)
Mesleği İsteyerek Seçme		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Evet	227	3,34±0,62	3,12±0,60	3,15±0,54	3,15±0,60	3,19±0,51
Hayır	114	3,19±0,70	3,00±0,69	3,07±0,61	2,99±0,72	3,06±0,60
t=		2,010	1,643	1,211	2,152	2,027
p=		***0,045****	***0,101***	***0,227***	***0,032****	***0,043****
Meslektaşlar Arası İşbirliği		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
İyi[a]	196	3,47±0,61	3,27±0,57	3,24±0,52	3,24±0,61	3,31±0,49
Orta[b]	130	3,11±0,56	2,92±0,58	3,01±0,56	2,97±0,59	3,00±0,50
Kötü[c]	15	2,41±0,76	2,13±0,65	2,60±0,73	2,26±0,74	2,35±0,58
kw=		45,583	48,020	21,910	31,989	46,713
p=		***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****
İleri test (Bonferonni)		a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) b>c (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) b>c (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,003 p=0,001; p<0,01) b>c (p=0,042; p<0,05)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) b>c (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) b>c (p=0,001; p<0,01)
Eğitsel Faaliyetlerin Yeterliliği		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**
Evet[a]	70	3,68±0,56	3,49±0,58	3,45±0,52	3,53±0,57	3,54±0,49
Hayır[b]	150	3,01±0,62	2,83±0,59	2,91±0,54	2,83±0,61	2,90±0,48
Kısmen[c]	121	3,40±0,58	3,16±0,57	3,21±0,50	3,16±0,57	3,23±0,49
F=		32,793	31,560	28,003	34,964	44,051
p=		***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****
İleri test (Bonferonni)		a>b,c (p=0,001 p=0,006; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)
Sosyal Faaliyetlerin Yeterliliği		**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**	**Ort±Ss**

Evet[a]	37	3,92±0,51	3,73±0,54	3,70±0,48	3,78±0,51	3,78±0,44
Hayır[b]	215	3,11±0,65	2,92±0,60	2,98±0,53	2,91±0,60	2,98±0,50
Kısmen[c]	89	3,45±0,48	3,21±0,54	3,25±0,49	3,25±0,58	3,29±0,45
F=		39,125	34,072	34,565	39,051	49,334
p=		***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****	***0,001*****
İleri test (Bonferonni)			a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)	a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)
(Games-Howell)		a>b,c (p=0,001 p=0,001; p<0,01) c>b (p=0,001; p<0,01)				

*p<0,05 **p<0,01 kw= Kruskal Wallis Test F= Oneway Anova t= Student-t test

Hemşirelerin **yaş gruplarına göre** Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Katılım" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmazken (p=0,053; p>0,05); 35-39 yaş arasındaki hemşirelerin Katılım alt boyutundan aldıkları puanlar anlamlı olmamakla birlikte dikkat çekici düzeyde yüksek saptanmıştır. Hemşirelerin yaş gruplarına göre Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Tutarlılık" (p=0,008; p<0,01), "Uyum Yapma" (p=0,014; p<0,05), "Misyon" (p=0,027; p<0,05) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,006; p<0,01) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Test sonucuna göre yaşları 40 ve üzeri olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Tutarlılık" (p=0,024; p<0,05), "Uyum Yapma" (p=0,029; p<0,05) alt boyutundan aldıkları puanlar, yaşları 25-29 arası olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır. Yaşları 25-29 arası olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeğinden aldıkları puan toplamları, yaşları 35-39 arası ve 40 yaş ve üzeri olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,042; p=0,022; p<0,05). Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Games Howell Test sonucuna göre yaşları 25-29 arası olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Misyon" alt boyutundan aldıkları puanlar, yaşları 35-39 arası ve 40 yaş ve üzeri olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,048; p=0,047; p<0,05) (Tablo 4).

Hemşirelerin medeni durumlarına göre hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Katılım", "Tutarlılık", "Uyum Yapma" alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Evli hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Misyon" alt boyutundan aldıkları puanlar, bekar hemşirelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,030; p<0,05) (Tablo 4).

Hemşirelerin meslekteki deneyim süresine göre Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Katılım" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmazken (p=0,056; p>0,05); meslekteki deneyim süresi 6-9 yıl arası olan hemşirelerin "Katılım" alt boyutundan aldıkları puanlar anlamlı olmamakla birlikte dikkat çekici düzeyde düşük saptanmıştır. Hemşirelerin meslekteki deneyim süresine göre Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Tutarlılık" (p=0,001; p<0,01), "Uyum Yapma" (p=0,005; p<0,01), "Misyon" (p=0,002; p<0,01), alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p<0,05) aldıkları puanlar arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Test sonucuna göre meslekteki deneyim süresi 10 yıl ve üzeri olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Tutarlılık" alt boyutundan aldıkları puanlar, meslekteki deneyim süresi 2-5 yıl arası ve 6-9 yıl arası olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,018; p=0,003; p<0,05). Meslekteki deneyim süresi 10 yıl ve üzeri olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Uyum Yapma" (p=0,004; p<0,01), "Misyon" (p=0,001; p<0,01) alt boyutundan aldıkları puanlar, meslekteki deneyim süresi 6-9 yıl arası olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır. Meslekteki deneyim süresi 2-5 yıl arası olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeğinden aldıkları puan toplamları, meslekteki deneyim süresi 10 yıl ve üzeri olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,044; p<0,05). Aynı şekilde meslekteki deneyim süresi 6-9 yıl arası olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeğinden aldıkları puan toplamları, meslekteki deneyim süresi 1 yıl ve altı ve 10 yıl ve üzeri olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,047; p=0,002; p<0,05) (Tablo 4).

Hemşirelerin çalışma şekillerine göre Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Katılım" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>0,05). Hemşirelerin çalışma şekillerine göre Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Tutarlılık" (p=0,037; p<0,05). "Uyum Yapma" (p=0,001; p<0,01), "Misyon" (p=0,042; p<0,05) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,015; p<0,05) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U Test sonucuna göre çalışma şekli sadece gündüz olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Tutarlılık" alt boyutundan aldıkları puanlar, çalışma şekli vardiya usulü olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (p=0,020; p<0,05). Çalışma şekli sadece nöbet olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Uyum Yapma" (p=0,003; p=0,012; p<0,05), "Misyon" (p=0,023; p=0,030; p<0,05) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,030; p=0,020; p<0,05) aldıkları puanlar, çalışma şekli sadece gündüz ve vardiya usulü olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır. Çalışma şekli sadece gündüz olan hemşirelerin "Uyum Yapma" alt boyutundan aldıkları puanlar, çalışma şekli vardiya usulü olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (p=0,047; p<0,05) (Tablo 4).

Mesleği isteyerek seçen hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Katılım" (p=0,045; p<0,05), "Misyon" (p=0,032; p<0,05) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,043; p<0,05) aldıkları puanlar, mesleğini isteyerek seçmeyen hemşirelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır. Mesleği isteyerek seçme durumuna göre hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Tutarlılık" ve "Uyum Yapma" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>0,05) (Tablo 4).

Hemşirelerin meslektaşlarla işbirliği düzeyine göre Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Katılım" (p=0,001; p<0,01), "Tutarlılık" (p=0,001; p<0,01), "Uyum Yapma" (p=0,001; p<0,01), "Misyon" (p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U Test sonucuna göre meslektaşlarla işbirliğinin iyi olduğunu belirten hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Katılım" (p=0,001; p=0,001; p<0,01), "Tutarlılık" (p=0,001; p=0,001; p<0,01), "Uyum Yapma" (p=0,003; p=0,001; p<0,01), "Misyon" (p=0,001; p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar, meslektaşlarla işbirliğinin orta ve kötü olduğunu belirten hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır Aynı şekilde meslektaşlarla işbirliğinin orta olduğunu belirten hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği "Katılım" (p=0,001; p<0,01), "Tutarlılık" (p=0,001; p<0,01), "Uyum Yapma" (p=0,042;

p<0,05), “Misyon” (p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar, işbirliğinin kötü olduğunu belirten hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4).

Hemşirelerin kurum içi ve kurum dışı eğitsel faaliyetlerin yeterliliğine göre Denison Örgüt Kültürü Ölçeği “Katılım” (p=0,001; p<0,01), “Tutarlılık” (p=0,001; p<0,01), “Uyum Yapma” (p=0,001; p<0,01), "Misyon" (p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Test sonucuna göre kurum içi ve kurum dışı eğitsel faaliyetlerin yeterli olduğunu belirten hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği “Katılım” (p=0,001; p=0,006; p<0,01), “Tutarlılık” (p=0,001; p=0,001; p<0,01), “Uyum Yapma” (p=0,001; p=0,001; p<0,01), “Misyon” (p=0,001; p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar, eğitsel faaliyetlerin yetersiz ve kısmen yeterli olduğunu belirten hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır Aynı şekilde eğitsel faaliyetlerin kısmen yeterli olduğunu belirten hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği “Katılım” (p=0,001; p<0,01), “Tutarlılık” (p=0,001; p<0,01), “Uyum Yapma” (p=0,001; p<0,01), “Misyon” (p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar, eğitsel faaliyetlerin yetersiz olduğunu belirten hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4).

Hemşirelerin kurum içi ve kurum dışı sosyal faaliyetlerin yeterliliğine göre Denison Örgüt Kültürü Ölçeği “Katılım” (p=0,001; p<0,01), “Tutarlılık” (p=0,001; p<0,01), “Uyum Yapma” (p=0,001; p<0,01), "Misyon" (p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell Test sonucuna göre kurum içi ve kurum dışı sosyal faaliyetlerin yeterli olduğunu belirten hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği “Katılım” (p=0,001; p=0,001; p<0,01) alt boyutundan aldıkları puanlar, eğitsel faaliyetlerin yetersiz ve kısmen yeterli olduğunu belirten hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır. Aynı şekilde eğitsel faaliyetlerin kısmen yeterli olduğunu belirten hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği “Katılım” (p=0,001; p<0,01) alt boyutundan aldıkları puanlar, sosyal faaliyetlerin yetersiz olduğunu belirten hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır. Farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Test sonucuna göre kurum içi ve kurum dışı sosyal faaliyetlerin yeterli olduğunu belirten hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği “Tutarlılık” (p=0,001; p=0,001; p<0,01), “Uyum Yapma” (p=0,001; p=0,001; p<0,01), "Misyon" (p=0,001; p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar, sosyal faaliyetlerin yetersiz ve kısmen yeterli olduğunu belirten hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır. Aynı şekilde sosyal faaliyetlerin kısmen yeterli olduğunu belirten hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği “Tutarlılık” (p=0,001; p<0,01), “Uyum Yapma” (p=0,001; p<0,01), “Misyon” (p=0,001; p<0,01) alt boyutundan ve ölçek toplamından (p=0,001; p<0,01) aldıkları puanlar, sosyal faaliyetlerin yetersiz olduğunu belirten hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Hemşirelerin çoğunluğu 25-29 yaş arasında, kadın, bekar, lisans mezunu, 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip, vardiya usulü çalıştığı, mesleğini isteyerek seçtiği, çalışma koşullarını orta düzeyde, meslektaşlarla işbirliğini iyi, kurum içi ve kurum dışı eğitsel ve sosyal faaliyetleri yetersiz olarak değerlendirdiği, hasta izlenimlerini ve meslektaş izlenimlerini çok önemsediği görülmüştür.

Bu çalışmada hemşirelerin İzlenim Yönetimi Ölçeği toplam ve kendini acındırmaya çalışma, niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye çalışma, kendini örnek bir personel gibi göstermeye çalışma, kendi önemini zorla fark ettirmeye çalışma, işine sahip çıkmaya çalışma alt boyut puan ortalamaları sırasıyla 1,54±0,52, 1,26±0,55, 1,91±0,62, 1,28±0,57, 1,28±0,61, 1,97±0,93 olarak saptanmış olup hemşirelerin izlenim yönetimi taktiklerini az kullandığı, alt boyutlar bazında hemşirelerin işine sahip çıkmaya çalışma taktiğini daha fazla, kendini acındırmaya çalışma taktiğini ise daha az kullandıkları görülmüştür (Tablo 1).

İşine sahip çıkmaya çalışma taktiğinde birey, taktik kullanımının sonucunda olumsuz bir imaj sergilemiş olsa da iş görenin, işini yerine getirmek adına gerektiği zaman iş arkadaşları ile mücadele içinde olmasının söz konusu olduğu olaylara işaret göstermektedir. Bireyler işine karşı fazla sorumluluk almakta işleri her şeyden öncelikli hale gelmektedir (Çetin ve Basım, 2010). İnsan yaşamının önemli olduğu sağlık sektöründe hemşirelerin bu taktiği daha çok kullanıyor olması beklenir bir durumdur. Kendini acındırmaya çalışma taktiğinde insanlar, kendilerini karşı tarafa zayıf ve eksik göstererek onlarda acıma duygusunu oluşturup, onlardan beklediği yardım ve destekleri alma girişimleridir. (Basım ve Tatar, 2006). Bu taktiğin sürekli olarak kullanılması bireyin tembel ve beceriksiz görünmesine neden olabileceği için, hemşirelerin bu taktiği diğerlerine göre az kullanması beklenir bir durumdur.

Yaşları 20-24 arasında olan hemşirelerin işine sahip çıkmaya çalışma alt boyutundan aldıkları puanlar, yaşları 35-39 arası olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (Tablo 2). Çünkü yaşla birlikte iş bulma imkanının giderek azalması, çalışanların işine sahip çıkmaya çalıştığını gösterir. Türköz'ün (2010) çalışmasında yaş ile kendini örnek bir personel gibi göstermeye çalışma ve işine sahip çıkmaya çalışma taktikleri arasında anlamlı ve aynı yönlü bir ilişki vardır.

Cinsiyete göre erkek hemşirelerin İzlem Yönetimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanları kadın hemşirelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 2). Çalışmamızda hemşirelerin çoğunluğunu kadınların oluşturması ve erkek hemşirelerin daha az olması, iş ortamında kendilerini göstermek adına daha çok izlenim yönetimi taktiklerini kullandıkları düşünülebilir.

Meslekteki çalışma süresi 1 yıl ve altında olan hemşirelerin işine sahip çıkmaya çalışma alt boyutundan aldıkları puanlar, meslekteki çalışma süresi 2-5 yıl arasında olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (Tablo 3). Meslekte 1 yıl ve altı grubunda deneyimi olan hemşireler, mesleklerinin henüz çok başında olduğu için, çalışma yaşamlarında diğer bireyler üzerinde belirli izlenim bırakmada izlenim yönetimi taktiklerini kullanmanın önemini kavrayamamış olabilirler.

Hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği toplam ve katılım, tutarlılık, uyum yapma, misyon alt boyut puan ortalamaları sırasıyla 3,15±0,55, 3,29±0,65, 3,08±0,63, 3,13±0,57, 3,09±0,65 olarak bulundu (Tablo 3). Bu sonuçlara göre, hemşirelerin örgüt kültürü algılarının orta düzeyde olduğu ve hemşirelerin katılım kültürünü baskın, tutarlılık kültürünü ise daha düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür.

Katılım, çalışanların örgüte katılmasını ve örgütle uyumlu olmasını sağlayan, yüksek performans için yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olan, ekip çalışmasının öneminin vurgulandığı kültür tipidir. Tutarlılık kültüründe ise içsel bütünleşme ve koordinasyon üzerinde durulmaktadır. Bu kültür boyutu, örgütün yürütmekte olduğu iş faaliyetlerinde kullandığı yöntem ve yaklaşımları içine almaktadır (Kızıloğlu ve Kök, 2017).

Yaşları 40 ve üzeri olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği tutarlılık, uyum yapma, Misyon alt boyutundan aldıkları puanlar, yaşları 25-29 arası olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4). Yaşın ilerlemesiyle birlikte iş alternatiflerinin azalması çalışanların kuruma bağlılığını artırdığı (Kanbay, 2010) ve bunun paralelinde kurumun örgüt kültürünü daha güçlü algıladıkları düşünülebilir.

Evli hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği misyon alt boyutundan aldıkları puanlar, bekar hemşirelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4). Evli hemşirelerin bekarlara oranla daha fazla sorumluluklarının olması ve daha az iş değiştirme gibi sebeplerden dolayı kurumda uzun süre kalmasıyla birlikte örgüt kültürü algısının yüksek olduğu düşünülebilir.

Meslekteki deneyim süresi 10 yıl ve üzeri olan hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği , tutarlılık, uyum yapma, misyon alt boyutundan ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4). Kurumda çalışma süresinin artmasıyla çalışanın örgüte bağlılığının arttığı (Arı ve Ergeneli, 2003) böylece meslekte ve kurumda uzun süreli çalışmanın örgüt kültürünü güçlendirdiği düşünülebilir.

Çalışma şekli sadece gündüz olan hemşirelerin tutarlılık alt boyutundan aldıkları puanlar, çalışma şekli vardiya usulü olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır. Çalışma şekli sadece nöbet olan hemşirelerin uyum yapma, misyon alt boyutundan ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, çalışma şekli sadece gündüz ve vardiya usulü olan hemşirelere göre anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (Tablo 4). Araştırma sonuçlarına göre, gündüz çalışanların daha düzenli bir yaşam ve düzenli çalışma saatlerinin olmasının aksine sadece nöbet ve vardiya usulü çalışan hemşirelerin ise düzensiz uyku saatleri ve düzensiz yaşam biçimi ile aile birliklerinin daha kolay bozulması gibi sebepler, işten erken ayrılmalara neden olabileceği düşünülürse bu durum örgüt kültürü algısının düşük olma nedeni olarak görülebilir.

Mesleği isteyerek seçen hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği katılım, misyon alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar, mesleğini isteyerek seçmeyen hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4). Bu durum, mesleğini isteyerek seçmenin bilinçli bir seçim olduğu düşünülürse, isteyerek seçilen mesleğe ve bu mesleği icra ettikleri örgüte karşı daha olumlu bir tutum içinde olmalarının doğal bir sonucu olarak açıklanabilir.

Hemşirelerin kurum içi ve kurum dışı eğitsel ve sosyal faaliyetlerin yeterliliğine göre eğitsel ve sosyal faaliyetlerin yeterli olduğunu belirten hemşirelerin Denison Örgüt Kültürü Ölçeği toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlar, eğitsel faaliyetlerin yetersiz ve kısmen yeterli olduğunu belirten hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Tablo 4). Eğitsel faaliyetler, çalışanların eksik taraflarının tamamlanmasına, bilgi açısından yeterli donanıma sahip olmaları sağlanarak hem kendilerini başarılı hissetmelerine hem de örgütün başarısını artırmada önemli rol oynamaktadır. Sosyal açıdan birlik oluşturabilen çalışanların örgüte olan katkılarını da artırmakta ve güçlü örgüt kültürü yaratabildikleri düşünülmektedir.

Hemşirelerin izlenim yönetimi taktikleri ve örgüt kültürü algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda, hemşirelerin çoğunluğu 25-29 yaş arasında, kadın, bekar, lisans mezunu, 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip, vardiya usulü çalıştığı, mesleğini isteyerek seçtiği, çalışma koşullarını orta düzeyde, meslektaşlarla işbirliğini iyi, kurum içi ve kurum dışı eğitsel ve sosyal faaliyetleri yetersiz olarak değerlendirdiği, hasta izlenimlerini ve meslektaş izlenimlerini çok önemsediği görüldü. Araştırma sonucunda hemşirelerin izlenim yönetimi taktiklerini az kullandığı ve örgüt kültürü algısının orta düzeyde olduğu saptandı.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur;

- ✓ Çalışanların izlenimlerini doğru yönetebilmeleri için kurumların çalışanlara eğitimler vermeleri gerekmektedir.
- ✓ Hemşireler mesleki gelişim olanaklarından yararlanabilmek için izlenim yönetimi taktiklerini kullanmak durumunda bırakılmamalı ve bu olanaklardan eşit bir şekilde yararlanmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Örgütlerde izlenim yönetimi taktiklerinin doğru ve etkili kullanımı kurum performansını olumlu etkilediği için, hastane yönetiminin çalışan performansını artırmaya yönelik stratejiler belirlemesi için çalışmalarda bulunulmalıdır.
- ✓ Hemşirelerin örgüt kültürü algısını artırmak için çalışma koşullarının iyileştirilmelidir.
- ✓ Çalışanları birbirine ve kuruma bağlayan, biz duygusu geliştiren, değerler, inançlar, semboller, hikayeler ve kahramanlarla nesilden nesile aktarılan ve kurumlara tanıtıcı bir kimlik sağlayan güçlü ve sağlam bir örgüt kültürü tüm boyutları ile hastanelerde geliştirilmelidir.
- ✓ Hemşirelerin meslektaşlar arası işbirliğini artırmak için iş dışında sosyal faaliyetler düzenlenmeli, çalışanlar arasında ekip ruhu oluşturulmalıdır.
- ✓ Örgütlerin kendi içinde bütünleşip kararlı ve sağlam şekilde yapılanmasında son derece önem arz eden tutarlılık kültürüne ilişkin özellikler örgütlerde güçlendirilip, geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Arı, S.G., Ergeneli, A. (2003). Psikolojik güçlendirme algısı ve bazı demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığa etkisi. H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(1), 129-149.

Basım, H.N., Tatar, İ. (2006). Kamuda izlenim yönetimi: Karşılaştırmalı bir araştırma. Amme İdaresi Dergisi, 39(4), 225-244.

Basım, H.N., Tatar, İ. (2008). İzlenim Yönetimi. Şimşek, M.Ş., Çelik, A. (Ed.). Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım içinde. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, 65-102.

Basım, H.N., Tatar, İ., Şahin, N.H. (2006). Çalışma yaşamında izlenim yönetimi: Bir ölçek uyarlama çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 9(18), 1-17.

Bolino, M.C., Kacmar, K.M., Turnley, W.H., Gilstrap, J.B. (2008). A multi-level review of ımpression management motives and behaviors. Journal of Management, 34, 1080-1109.

Çetin, F., Basım, H.N. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde öz yeterlilik algısının rolü. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (35), 255-269.

Eroğlu, E., Özkan, G. (2009). "Örgüt kültürü" ve "iletişim doyumu" ile bireysel özellikler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: bir uygulama örneği. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 5(4), 50-61.

Guerra, J. M., Martinez, I., Munduate, L., & Medina, F. J. (2005). A contingency perspective on the study of the consequences of conflict types: The role of organizational culture. European Journal Of Work And Organızatıonal Psychology, 14 (2), 157–176.

Higgins, C. A., Judge, T.A., Ferris, G.R. (2003). Influence tactics and work outcomes: a meta-analysis. Journal of Organizational Behavior, 24, 89–106.

Kanbay, A. (2010). Hemşirelerin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılığı. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kantek, F. (2014). Örgüt Kültürü. T. Baykal, Ü., & E. Türkmen, E. (Ed.). Hemşirelik Hizmetleri Yönetimi içinde. İstanbul: Akademi Basın, s.679-696.

Kızıloğlu, M., B. Kök, S. (2017). Denison örgüt kültürü modeli üzerine bir araştırma. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 4(11), 141-159.

Setiawan. (2007). Organizational culture in nursing: A systematic review. Majalah Kedokteran Nusantara, 40(1), 62-66.

Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. Maliye Dergisi, (159), 21-35.

Taboli, H., Ayagh, G.H., Bastami, R., Hakimi, I. (2014). Modeling the relationship between organizational culture, clinical governance, and organizational performance: A case study of Tamin Ejtemaee hospitals in Mazandaran Province, Iran. Journal Of Occupatıonal Health & Epıdemıology, 3(4), 197-205.

Tsai, Y. (2011). Relationship between organizational culture, leadership behavior and job satisfaction. Health Services Research, 11(98), 1-9.

Türköz, T. (2010). Çalışanların Öz Liderlik Algısının İzlenim Yönetimi Taktiklerini Kullanımlarına Olan Etkileri: Savunma Sanayinde Uygulamalı Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu Komutanlığı Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yahyagil, M. Y. (2004). Denison örgüt kültürü ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması: Ampirik bir uygulama. Yönetim Dergisi, 15(47), 53-76.

Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. (2007). Örgüt içi bilgi paylaşımına yönelik bireysel ve örgütsel engeller üzerine bir araştırma. Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi, 12(9), 221-234.

Hemşirelik Eğitimi ve Günlük Yaşam Aktiviteleri Modeli

Nursing Education And Daily Life Activities Model

Hale Tosun
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,Ebelik Bölümü, İSTANBUL
haletosun@gmail.com

Özet
Günlük Yaşam Aktiviteleri (GYA) modeli; hemşirelik eğitim ve uygulama alanında en çok kullanılan modellerden biridir. Sağlık bakım uygulamalarının gözlenebilir, ölçülebilir olgular üzerine kurulmasının yanı sıra bütüncül ve hümanist yaklaşımı ile bireyi merkeze yerleştiren bir modeldir. Hemşirelik süreci sisteminde veri toplama aşamasının sistematik, objektif ve doğru şekilde yapılmasını sağlamaktadır. Böylece bilgi belirli bir standart çerçevesinde bireye özgü şekilde toplanmaktadır. GYA modeli; yaşam süresi, yaşam aktiviteleri, yaşam aktivitelerini etkileyen faktörler, bağımlılık/bağımsızlık durumu ve bireysellik olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır. Yaşam süresi; fertilizasyondan başlayarak ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu zaman diliminde her bireyin karşılanması gereken günlük yaşam aktiviteleri bulunmaktadır. Bunlar sırası ile; güvenli çevrenin sağlanması , iletişim, solunum, beslenme, boşaltım, kişisel temizlik ve giyinme, beden ısısının kontrolü, hareket, çalışma ve eğlenme, cinselliği ifade etme, uyku ve ölümdür. Günlük yaşam aktiviteleri biyolojik, psikolojik, sosyo-kültürel, çevresel, politik-ekonomik etmenlerden etkilenir. Her bir aktivite bağımlılık ve bağımsızlık dizgesi üzerinde karşılanmaktadır. Her birey kendine özgü özellikleri ile yaşamda varlığını sürdürür. Hemşirelik eğitiminde kullanılan GYA modeli hemşirelik süreci sisteminde öğrencinin bakım uygulamalarında bireyselleşmiş bakımı ve bireyin bakımına optimal düzeyde katılımını benimsemesine olanak tanımaktadır.
Anahtar Kelimeler : *Hemşirelik , günlük yaşam aktiviteleri modeli,*

eğitim **Abstract**

Daily Living Activities (DLA) model; is one of the most widely used models in nursing education and practice. It is a model that places the individual in the center with the holistic and humanist approach besides establishing health care practices on observable, measurable phenomena. It provides collecting data in systematic, objective and accurate way in nursing process system. Thus, the information is collected individually in a specific standard. DLA model is grouped under five headings as life expectancy, life activities, factors affecting living activities, dependence / independence status and individuality. Life time is a process that continues from fertilization to death. During this time period, each individual has daily living activities to be met. These are respectively; ensuring safe environment, communication, breathing, nutrition, excretion, personal hygiene and dressing, body temperature control, movement, study and entertainment, sexuality, sleep and death. Daily living activities are influenced by biological, psychological, social-cultural, environmental and politico- economic factors. Each activity is met on the basis of dependency and independence. Each individual lives in life with their unique characteristics. The DLA model used in nursing education allows the student to adopt individualized care and optimal participation in the care of the individual in the nursing process system.
Keywords: Nursing, daily living activities model, education

Giriş

Günlük Yaşam Aktiviteleri (GYA) modeli başta İngiltere olmak üzere tüm dünyada ve ülkemizde hemşirelik eğitiminde kullanılmaktadır. Bu model hemşirelik bakım uygulamaları için de aynı zamanda bir rehberdir. Özellikle hemşirelik eğitimine yeni başlayan öğrenciler için hastaya ait verilerin toplanması konusunda belirli bir sistematik ile hareket edilmesine fırsat vermektedir (1).

Bu model, hemşirelikte bireysel özelliklere dayalı bakım uygulamasında, gözlemle ve ölçülebilir sonuçların gerekliliğine odaklanmıştır. Ayrıca hümanist ve bütüncül yaklaşım ile bireyin bakıma katılımını merkeze koymaktadır. Hemşirelik uygulamalarının sağlık bakım sistemi içerisindeki tüm hizmet alanlarına entegre edilmesinin gerekliliğini ve bunu sağlayan bir yapıyı oluşturmaktadır (3).

Hemşirelik uygulamalarında amaç; bireylere yaşamları süresince sağlık ya da hastalık durumunda yardım etmektir. Bu yardım hemşireliğin tüm alanları için geçerlidir (2).

Metod

Bu çalışma; Google akademik, pubmed veri tabanlarında konu ile ilgili yapılan araştırma, derleme ve diğer yazılı kaynaklardan yararlanılarak oluşturulmuştur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Bulgular

Günlük Yaşam Aktiviteleri Modelinde Temel Kavramlar

GYA modeli hastalıktan daha çok, bireyin günlük yaşam aktivitesini karşılama konusunda bağımlı ve bağımsız olma durumunu merkeze koymaktadır. Birey yaşam aktivitesini karşılayamadığı sürece bağımlı olarak değerlendirilmektedir. Eğitimcilerin modeli bir eğitim aracı olarak kullanabilmesi ve alanda çalışan hemşirelerin uygulayabilmesi üzere; yaşam modeli ve hemşirelik modeli olmak üzere iki parçadan oluşturulmuştur (1,2).

Yaşam Modeli

Yaşam aktiviteleri, yaşam süresi, bağımlılık/bağımsızlık dizgesi, yaşam aktivitelerini etkileyen faktörler, yaşamın bireyselleştirilmesi olmak üzere beş temel öğeden oluşmaktadır (1,2,3). (Şekil 1).

1.Yaşam Aktiviteleri (YA)

Yaşamın sürdürülmesi ve yaşam kalitesinin arttırılması için gereklidir (5). Hemşirelik uygulamalarının temel öğeleri olan koruma, rahatlama ve bağımlı fonksiyonları ile ilgilidir. Koruma; hastaya zarar vermeme veya hastanede ortaya çıkabilecek olası risklerden hastayı korumaktır. Hastayı rahatlatma; hastanın fiziksel, ruhsal yönden rahatlığını sağlayarak baş etmesine yardımcı olmaktır. Bağımlı fonksiyonu için hastanın ilacını belirtilen doz ve saatte uygulamak örnek olarak verilebilir. Bu fonksiyonu yerine getirirken hemşire koruma ve hastayı rahatlatma fonksiyonlarını birlikte yürütmelidir (2).

Bireyin yaşamda kalmasını sağlayan ve neyin gerekli olduğunu belirleyen öğedir. Burada on iki aktivite bulunmaktadır. Her aktivite birbirinden etkilenir. Herhangi bir aktivitenin karşılanmasında yaşanan zorluk, diğer aktivitelerinde bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olur (1,2).

Güvenli çevrenin sağlanması ve sürdürülmesi: Fiziksel, emosyonel ve sosyal açıdan güvenli ortamı ifade eder (4). Yaşamın sürdürülmesi için zorunlu bir aktivitedir. Bireyin yaşadığı çevre iç ve dış çevre olarak ikiye ayrılmaktadır. Dış çevre beden için gerekli olan oksijen ve besini sağlayan ortamdır. Hücresel hareket sonrasında ortaya çıkan atıklar dış çevreye bırakılır. Güvenli iç çevre ise; içinde hücrelerin bulunduğu su bazlı çevredir. Hücreler, doku içi ya da doku sıvısı olarak ifade edilen sıvı içerisinde yaşamını sürdürür. İhtiyaç duyulan oksijen dokuya ulaşmak için iç transport mekanizmalarından geçer. Yaşam için güvenli iç çevre zorunludur (1,2).

İletişim: Birey yaşamının büyük bölümünü diğer bireyler ile iletişim ve etkileşim içerisinde geçirir. İletişim verbal veya nonverbal olarak gerçekleşir. Non verbal iletişimde özellikle beden dili, mimik ifadeleri önemlidir.

Solunum: Diğer yaşam aktivitelerinin gerçekleştirilebilmesi için, ön koşul olan ve istem dışı gerçekleştirilen bir aktivitedir. Bireyin yaşamdaki hemostatik dengesinin sağlanması ve sürdürülmesi için gereklidir(1,2).

Beslenme: Solunum ile birlikte vücudun iç dengesini koruyabilmesi için gerekli öğelerden biridir. Yemek alışkanlığının sıklığı, şekli, tercihi, yaş, sosyo kültürel ve ekonomik durum ile direk olarak ilişkilidir

Boşaltım: Üriner ve bağırsak yolu ile gerçekleştirilir. Metabolik atıklar bedenden boşaltım yol ile atılır. Yaşamın erken döneminde kazanılan ve refleks olarak oluşan bir durumdur(1,2).

Bireysel temizlik ve giyim: Genel hijyen ve giyim, saç, tırnak, diş bakımı ve banyo aktivitelerini içerir. Sosyokültürel öğelerin yanı sıra yaş ve cinsiyet de bu aktivite üzerinde direk olarak etkilidir. Giyinme aktivitesi sözsüz iletişimi yansıtan bir özelliktir(1,2).

Beden ısısının kontrolü: İnsan normal şartlarda ve dış etkenlerdeki aşırı değişikliklere karşı beden ısısını belli bir seviyede koruyabilmelidir. Hipotermi ve hipertemi tedavi edilmediğinde ölüme kadar gidebilir. Özellikle bebek ve yaşlılar ısı değişikliklerine karşı daha hassastır(1,2).

Hareket: Büyük kas grupları ile sağlanan ayakta durma, yürüme, koşma; küçük kas grupları ile el becerisi, yüz mimikleri, el hareketleri sözlü olmayan iletişime neden olur. Birçok yaşamsal aktivite için gereklidir(1,2).

Çalışma ve eğlenme: Birçok insan için yaşamı devam ettirme amaçlı gelir kazanma aktivitesidir. Bir iş sahibi olunmaması sağlık ve sosyal sorunlara neden olabilir. Maddi yetersizlik bireyi eğlenme aktivitesinden alıkoyabilir. Fiziksel ve ruhsal sağlık, çalışma ve eğlenceden etkilenir(1,2).

Cinselliği ifade etme: Cinsellik kadın ve erkeğin davranışlarını etkiler. Her iki cins sadece fiziksel güç açısından değil, giyim şekli, makyaj, aile, sosyal çevre ilişkileri, meslek ve eğlence aktiviteleri de farklıdır(1,2).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Uyku: Bedenin günlük stresten uzaklaşmasını sağlar. Hücrelerin onarımı uyku sürecinde sağlanır. Bireyden bireye değişmekle birlikte zorunlu bir aktivitedir. Uyku gereksinimini karşılamadaki yetersizlik sağlığı olumsuz yönde etkiler(1,2).

Ölüm: Yaşamın sonunu ifade eder. Her insanın yaşamının sonunda karşı karşıya kalacağı bir durumdur. Tüm yaşam aktivitelerinin sona erdiğinin göstergesidir (1,2).

2.Yaşam Süresi

Bireyin doğumundan ölümüne kadar olan süreci belirtmekle birlikte; bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere aşamaları bulunmaktadır. Her birey bu aşamaları farklı şekillerde yaşayacaktır (1).

3.Bağımlılık/Bağımsızlık Dizgesi

Bireyin bazı yaşam aktivitelerini bağımsız şekilde yerine getiremediği yaşam dönemleri olabilir. Bebeklik döneminde yetişkine bağımlılık olması ile birlikte, sağlık durumundan kayıp/azalma da yaşam aktivitesinin karşılanmasında yetişkinin bağımlılık düzeyini arttırmaktadır. Tüm yaşam aktiviteleri birbiri ile ilişkili olduğundan, herhangi birindeki bağımsızlık/bağımlılık durumundaki değişiklik diğerini de etkilemektedir (1). Yetişkinlik döneminde yaşanan fiziksel kazalar, hastalıklar bireyi bağımlı yapabilir (5).

4.Yaşam Aktivitelerini Etkileyen Faktörler

Günlük yaşam aktivitelerini etkileyen faktörler; fiziksel, psikolojik, sosyokültürel, çevresel, siyasi ve ekonomiktir (1,5).

Fiziksel faktörler; insan vücudundaki anatomik ve fizyolojik değişikliklerdir.

Psikolojik faktörler; bilme , düşünme, ümit etme, hissetme ve inanma özelliklerini içeren, zeka, motivasyon ve duygusal durumlardır.

Sosyokültürel faktörler; yaşanılan toplum özellikleri, kültürü, beklenti ve değerleridir.

Çevresel faktörler; içinde bulunulan ortamın ısı, ışık, stres ve ilişkilerdir.

Siyasi ve ekonomikti faktörler; ekonomik durum, gelir durumu, hükümet politikaları ve programlar, savaşlar, politik reformlar ve hedeflerdir.

Bu faktörlerin eksikliği ya da yetersizliği bireyi bağımsız durumdan bağımlı duruma getirebilir (1,5).

5.Yaşamın Bireyselleştirilmesi

Her bireyin yaşam aktivitelerini karşılamadaki farklılığını ifade eder. Bireyin aktivitelerini karşılamada, yaşam süresi, bağımlılık/bağımsızlık derecesi etkilidir. Ayrıca biyolojik, psikolojik , sosyo-kültürel, çevresel, ekonomik faktörlerinde etkisi bulunmaktadır. Bireysellik farklı şekillerde ifade edilebilir. Bireyin yaşam aktivitelerini nasıl, hangi sıklıkla, nerede, ne zaman, niçin yerine getirdiği; bu aktiviteler ile ilgili ne bildiği ve sahip olduğu davranışlar her birey için farklıdır ve bu durum yaşamda bireyselliğin en önemli kriterleri olarak yer almaktadır (1).

Günlük yaşam aktiviteleri (GYA) modeli hemşirelikte bilimsel problem çözme yöntemi olarak ele alınan hemşirelik süreci uygulamasının veri toplama aşamasında öğrenci için kolaylık sağlamaktadır. Bu modeli kullanan öğrenci, veri toplama aşamasında günlük yaşam aktivitelerinden hangisini yerine getiremediğini değerlendirebilir(2). Böylece hemşirelik sürecinde gereksinime yönelik bakımın planlanmasına rehberlik eder.

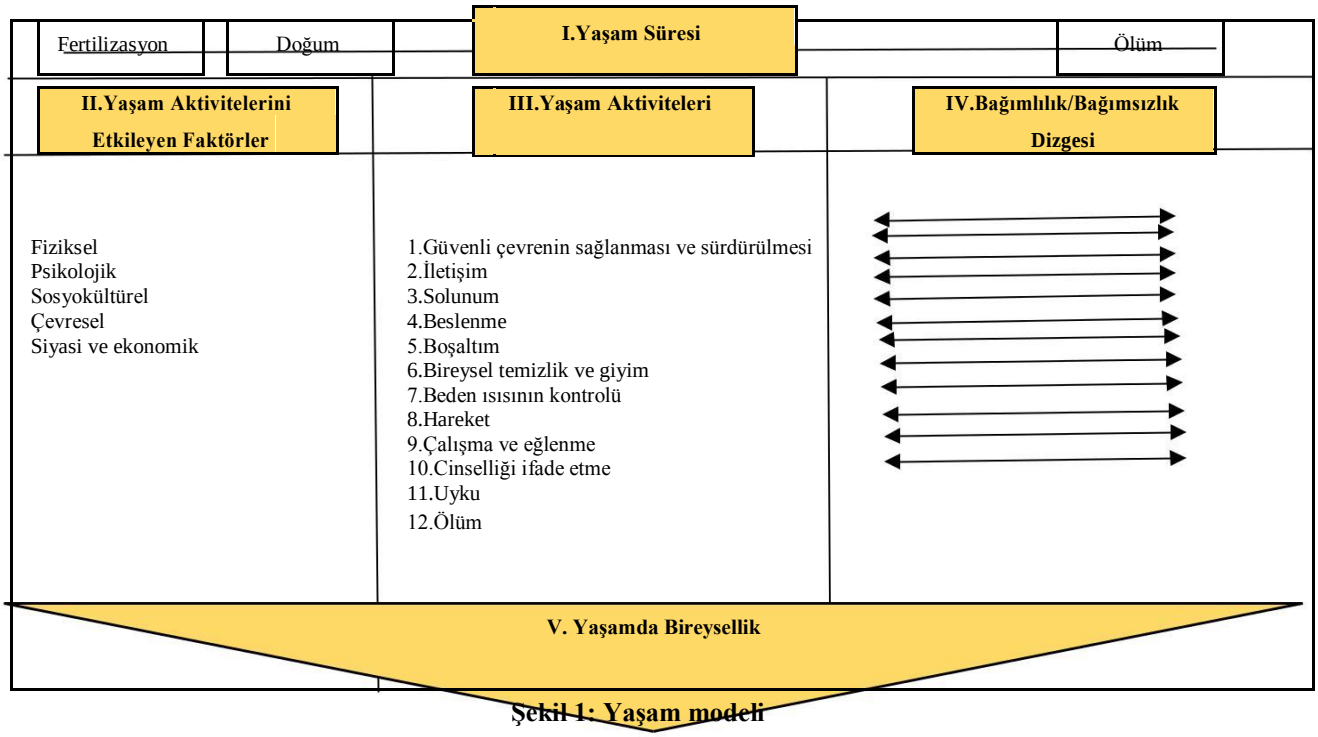
Hemşirelik Modeli

Hemşirelik girişimleri için bir yapı oluşturur. Hemşirelik sürecinin özellikle veri toplama aşamasında kolaylık sağlar. Bu modeli kullanırken hemşire bireyin hangi yaşam aktivitesini karşılayamadığı sorusuna odaklanmalıdır. Böylece hangi konuda bakım gereksinimi olduğu belirlenebilir. Hemşireliğin tüm alanları için kullanılabilmesi mümkündür. Bakım verilmesi sırasında her bireyin farklı özellikleri olduğu unutulmamalıdır. Bu aynı zamanda bireyselleştirilmiş bakım anlayışını da gerektirmektedir. Bilimsel ve sistematik problem çözme yöntemi olarak tanımlanan hemşirelik sürecinin uygulamasında birey tüm yönleri ile değerlendirilir ve etkili bir şekilde bakım planı hazırlanır. Veri kaynakları ; hasta, ailesi, hasta yakınları, sağlık hizmeti profesyonelleri ve kayıtları ile birlikte hasta kayıtlarıdır. Ayrıca hastanın fiziksel değerlendirmesi ve gözlemlerde bilgi kaynaklarıdır. Yaşam aktivitelerine yönelik bilgi toplamada amaç; bireyin önceki alışkanlıkları, bağımsız şekilde hangi aktivitesini yerine getirebildiği, bağımsız şekilde yapamadıkları, baş etme davranışları, yaşam aktivitesinin karşılanması sırasında var olan veya olası sorunlarıdır (1,2,3). (Şekil 2)

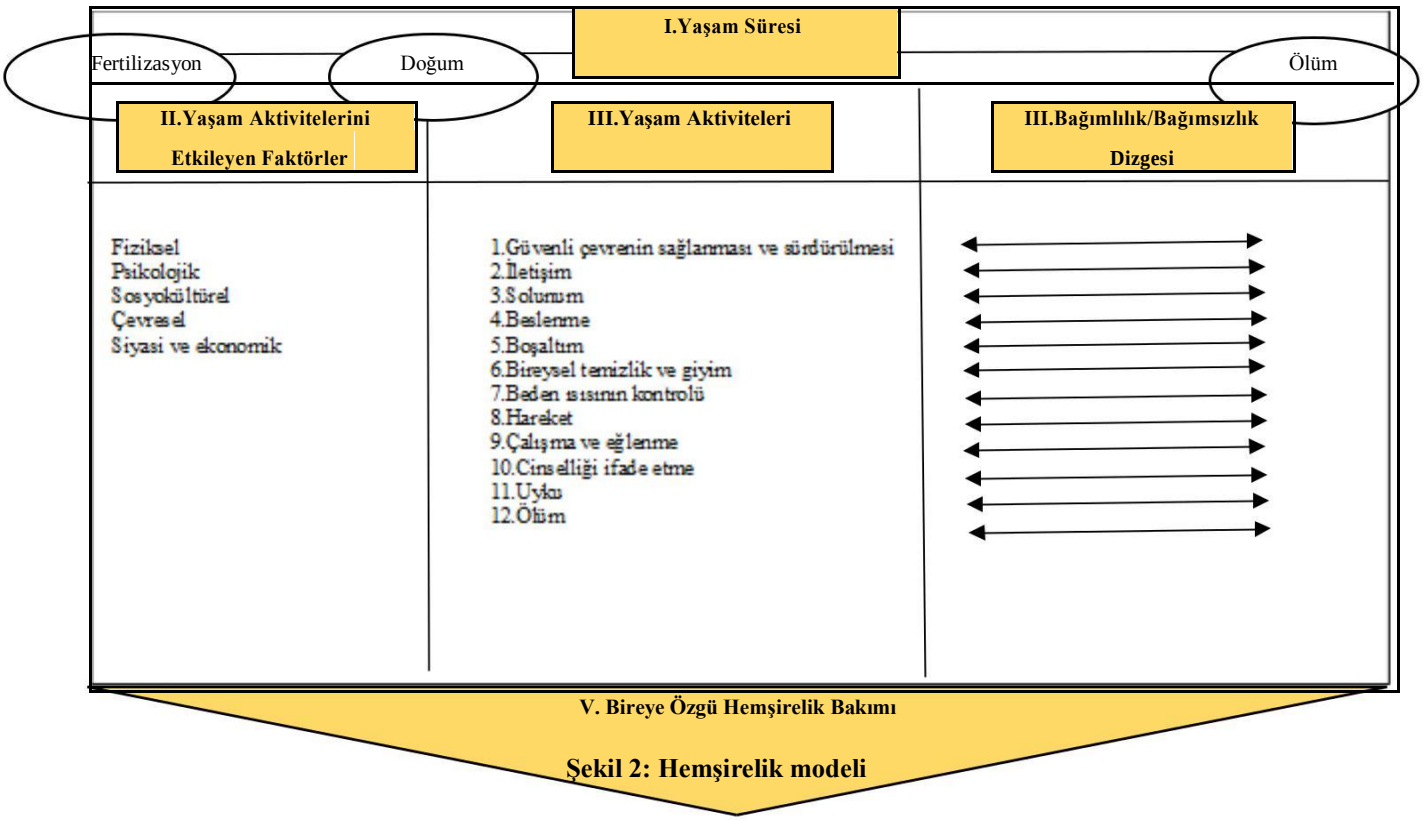
Sonuç ve Tartışma

Roper,Logan ve Tierney GYA modeline göre; hemşirelik disiplini bireyin günlük yaşam aktivitelerinden hangisini karşılayamadığı üzerinde odaklanmıştır. Bu model hemşirelik süreci sisteminin daha etkili kullanılmasını da olanak tanımaktadır. Ayrıca hümanist ve bütüncül yaklaşım ile birlikte, bireysel özellikleri dikkate alarak bireyselleştirilmiş bakımı benimsemektedir. Hemşirelerin bu modeli istenilen düzeyde kullanabilmeleri için iyi bir iletişim becerisine sahip olmaları gereklidir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)



Şekil 1: Yaşam modeli



Şekil 2: Hemşirelik modeli

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kaynakça

1.Albayrak,S.& Erdoğan, Z.& Ercan Toptaner,N. (2013). Günlük Yaşam Aktiviteleri Modeli. Ocakçı.A.,F.& Alpar, Ecevit,Ş.(Eds.), *Hemşirelikte Kavram, Kuram Ve Model Örnekleri* (pp.*163-185).* İstanbul Tıp Kitabevi, İstanbul.

2.Birol, L (2005). *Hemşirelik Süreci. Hemşirelik Bakımında Sistematik Yaklaşım*. (pp.86-90). Etki Matbaacılık, İzmir.

3.Kaya,N. (2012) . Hemşirelik Model Ve Kuramları. Aştı Atabek T.& Karadağ A.(Eds.), *Hemşirelik Esasları Hemşirelik Bilimi Ve Sanatı*. (pp.138-174). Akademi Basın ve Yayıncılık, İstanbul

4.Köşgeroğlu,N., & Boğa Sert,M.(2011*) Yaşam Aktivitelerine Dayalı Hemşirelik Modeli (Yadhm)'ne Göre Zihinsel Engelli Bireylerin Sorunları Ve Hemşirelik*. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 4:1.(pp.148-153).

5.Pektekin, Ç.(2013). *Hemşirelik Felsefesi. Kuramlar-Bakım Modelleri Ve Politik Yaklaşımlar*.(pp.139-145). İstanbul Tıp Kitabevi.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon Kullanımı ve Önemi

The Use And Importance Of Simulation In Nursing Education

Hale Tosun
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, İSTANBUL
haletosun@gmail.com

Özet
Günümüzde bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılmasına yönelik hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimin öncüsü olan bilgi, zaman içerisinde toplumun itici gücü haline gelmiştir. Toplumun bilgiye ulaşma sürecinde yaşanan değişim hareketleri, birey ve toplumun gereksinimlerini yeniden sorgulanmasına neden olmuştur. Değişim hareketleri diğer toplumsal sistemlerin yanı sıra özellikle sağlık bakım alanını da etkilemiştir. Bu durum, sağlık hizmetinin önemli bir parçası olan hemşirelerin de sahip olması gereken yeterliliklerin yeni ve farklı bir bakış açısı ile değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Sağlık teknolojisin ki bu baş döndürücü hız, sağlık alanında değişimlere uyum sağlayan, kanıta dayalı uygulamalar doğrultusunda, hasta haklarını etik ilkeler çerçevesinde gözeterek kaliteli bakım verebilen, ekip iş birliğine yatkın, iletişim becerileri gelişmiş ve kritik düşünen hemşirelere duyulan gereksinimi de gün geçtikçe arttırmaktadır. Hemşirelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların kazandırılması gereken bir meslektir. Eğitimde bilgi, beceri ve gerekli yeteneklerin kazanılmasını, eleştirel düşünme ve etkili karar vermeyi geliştirmeyi sağlamalıdır. Bu nedenle hemşirelik eğitimi, öğrencilere istendik düzeyde gereken rollerin kazandırılmasında bilişsel, duyusal ve psikomotor öğrenme hedeflerini ulaşmayı sağlayan yenilikçi uygulamaları içermelidir. Bu doğrultuda beceri eğitimi günümüzde gösterme yöntemi ve beceri listelerinin kullanılması gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra gerçek klinik senaryolar, rol oynama, video gösterimi, simüle hasta ve standardize hasta gibi yöntemlerin kullanılması ile daha etkin bir biçimde de yürütülmektedir. Bu yöntemler içerisinde bulunan simülasyon öğrencinin gerçek hasta ile karşılaşmadan önce uygulamayı daha güvenli bir şekilde deneyimlemesine olanak tanır. Böylece öğrencinin ilgili uygulamaya karşı özgüveninin olumsuz olarak etkilenmesini de engeller. Simülasyon uygulamaları sadece lisans düzeyinde değil, mezuniyet sonrası mesleki bilgi ve becerinin geliştirilerek kullanılmasında da son derece önemlidir.
Anahtar Kelimeler: *Hemşirelik, eğitim, simülasyon*

Abstract
Nowadays, there is a rapid change in the production, use and transfer of information. The information which is the pioneer of this change, has become the driving force of the society over time. The movements in the process of access to knowledge of the society have led to the re-questioning of the needs of the individual and society. Change movements have affected other social systems as well as especially health care area. This situation necessitate the evaluation of the qualifications required by the nurses who are the important part of the health service, with a new and different perspective. This dizzying speed of health technology increases the need for nurses who are able to adapt to changes in the field of health and provide quality care by considering patient rights within the framework of ethical principles in line with evidence based practices, are team-oriented and have communication skills and think critically.Nursing is a profession that requires cognitive, affective and psychomotor behaviors. It should provide knowledge, skills and necessary skills in education, critical thinking and effective decision- making. Therefore, nursing education should include innovative practices that enable students to achieve cognitive, sensory and psychomotor learning goals in order to gain the necessary roles at the desired level. In this respect, skills training is carried out more effectively by using traditional methods such as demonstration method and use of skill lists as well as real clinical scenarios, role playing, video demonstration, simulated patient and standardized patient.The simulation in these methods allows the student to experience the application more safely before encountering the real patient. Thus, it prevents the student from being negatively affected by the application. Simulation applications are very important not only at undergraduate level but also in developing and using professional knowledge and skills after graduation.
Keywords : *Nursing, education, simulation*

Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji konusundaki gelişmeler hizmetlerin geniş bir yelpazede uygulanmasına neden olmaktadır. Gelişmeleri izleyebilen, bilgi ve becerisini geliştirmeyi fırsat olarak benimsemiş profesyonel hemşirelere olan ihtiyaç her geçen gün arttırmaktadır. Bu bağlamda hemşirelerin gereken düzeyde ve özellikte sağlık disiplini üyeleri olarak eğitilmesinde fiziksel ortam ve ekipman oldukça önemlidir (12). Son dönemde hemşirelik; hastalıklardan korunma, sağlık düzeyini arttırmaya yönelik eğitim ve danışmanlığı merkeze alarak genişleyen profesyonel rollerini etkin şekilde kullanmaktadır. Bu nedenle hemşirelik müfredat programı, öğrencilere profesyonel rollerini kazandıracak yetkinlikte, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme hedeflerine

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

yönelik düzenlenmesini gerektirmektedir (13,7).Yirminci yüzyıldan itibaren sağlık profesyonellerinin eğitiminde giderek artan oranda kullanılmaya başlanan simülasyon, öğrenme koşullarının zorlaşması ve teknoloji alanındaki gelişmeler nedeni ile tercih edilen bir yöntem olmuştur (1). Bir öğretim yöntemi olan simülasyon uygulamasının, hemşirelik eğitiminde önemi zaman içerisinde artış göstermiştir. Hemşirelik müfredat programları bu yönteme entegre edilerek etkinliği arttırılmaktadır. Beceri eğitiminde kullanılan simülasyon; bilgi ve uygulama arasında köprü görevi oluşturarak, psikomotor beceri, problem çözme, kritik düşünme ve terapötik iletişim tekniklerini geliştirmektedir (13,15). Psikomotor beceri eğitimi hemşireliğin profesyonel gelişimi için son derece önemlidir (14).

Metod

Bu çalışma; Google akademik ve pubmed veri tabanları kullanılarak, konu ile ilgili araştırma ve derlemelerden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bulgular

Simülasyonun Tarihçesi

Simülasyon 1800'lü yıllardan itibaren orduların planlamalarının organizasyonunda, 1929'da ilk kez uçak simülatörü olarak, 1949'da ordu ve ticari havacılık alanında eğitim ve değerlendirmede kullanılmıştır. 1950'li yıllarda tıpta "phantom" olarak isimlendirilen mankenler ile yapılan uygulamalar göze çarpmaktadır. Tıp da simülasyonun ilk önemli çıkışı 20. yy.'da resusitasyon eğitiminde görülmektedir. 1960'lı yıllarda ilk insan simülatörü üretilmiştir. 1980'li yıllarda üst düzey simülatör için çalışmalar yapılmıştır. 1990'lı yıllarda ise tıp öğrencilerinin eğitiminde simülasyonun kullanımı ile dünya tarafından tanınmıştır (11). Yaklaşık son 40 yıldır sağlık bakım profesyonellerinin eğitim sürecinde tercih edilen ve kullanılan bir yöntemdir (5).

Simülasyonun Tanımı ve Özellikleri

Gerçek görev, rol ve sorumlulukların, ekipman, davranış ya da bazı bilişsel özelliklerin taklit edilmesi olarak tanımlanan simülasyon, benzetim olarak da adlandırılmaktadır. Simülasyonun her çeşidinde gerçek deneyimi yansıtan "gerçek yaşama uygunluk" ya da diğer ifade ile "gerçeğe uygun" olma özelliği bulunmaktadır. Simülasyon asıl durumda bulunabilen tüm olası olayları taklit edebilmeli, öğrencinin aslına elverişli şekilde yanıt verebilmesine olanak vermelidir. Bunun yanı sıra psikolojik yapısı ile yeni duruma verdiği cevaplar olabilecek yeni olaylar için kurgulanan simülatörü daha etkin yapmaktadır (7,11,16).

Simülasyonun Hemşirelik Eğitiminde Kullanımı

Simülasyonun bir öğrenme yöntemi olarak kullanılmasında etkili olan faktörler; bilgi yükünün artması, sağlık eğitimindeki değişiklikler, hasta güvenliğinin önemi, hasta ve öğrencinin hazır oluşunun sağlanması, eğitimin standart şekilde ve tekrarlanabilmesidir (5).

Hemşirelik eğitiminde simülasyon uygulaması, öğrencinin hastane uygulaması öncesinde, sınıf ortamında aslına uygun bir klinik öğrenme tecrübesi edinerek kendine olan özgüvenin artmasına ve klinik karar verme becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (7,9).

Klinik uygulama hemşirelik eğitiminin vazgeçilmezdir. Klinik uygulama sırasında; alanların oldukça kalabalık olması, öğrencilerin kendilerini deneyimsiz olarak görmeleri, uygulama sırasında hastaya zarar verme ve hata yapmaktan dolayı endişe duymaları, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerin anksiyete yaşamalarına sebep olmakta ve bu durum öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek hasta bakım uygulamalarına gereğince aktarabilmelerini önlemektedir. Ayrıca beden bütünlüğünün göz ardı edilmesine ilişkin uygulamaların hasta üzerinde yapılması, hasta güvenliği ve gizliliği yönünden tehlike yaratmaktadır. Öğrencilerin klinik uygulama ortamda bulunduğu sürede, işlemlerini hastaların değer sistemine ve haklarına itina ile yaptıklarından herhangi bir şüphe duymamaları hasta güvenliği için son derece önemlidir. Tüm bu faktörlerin etkisi ile hemşirelik öğrencilerinin eğitiminde istendik düzeyde becerilerinin gelişiminin sağlanması için kurulan simülasyon laboratuvarlarının sayısı her geçen gün artmaktadır (4,5,9,12).

Hemşirelik eğitimi, teori ve uygulamanın entegrasyonunu gerektiren, öğrencilere istendik düzeyde gereken rollerin kazandırılmasında bilişsel, duyusal ve psikomotor öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlayan yenilikçi uygulamaları içermelidir (2,3,6,8,10). Hemşirelik eğitiminde en temel hedeflerden biri de öğrencinin mezun olmadan önce güvenli bakım verebilmek için gerekli yetkinliğe sahip olabilmesidir (3).

Sağlık Eğitiminde Kullanılan Simülatörler

1.Düşük teknolojik özelliğe sahip simülasyonlar (low-tech simulations)

- ✓ Üç boyutlu organ modelleri; anatomi sınıflarında kullanılan organ modelleridir.
- ✓ Temel plastik mankenler; temel ve ileri yaşam desteği beceri eğitimlerinde, endotrakeal entübasyon, defibrilasyon gibi beceri eğitiminde var olan modeller örnek olarak verilebilir. Bu modeller fiziksel değerlendirme, "invazive", "non invazive" girişimsel beceri eğitiminde kullanılmaktadır.
- ✓ Hayvan modelleri; canlı ya da izole edilmiş hayvan organ modelleridir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- ✓ İnsan kadavraları; fizyolojik ve patolojik yaşam olmamasına karşın insan vücuduna ait gerçek simülasyonlardır.
  Simüle/ standardize hastalar; rol play ve simüle/standardize hastaları içermektedir (7,11).

2.İleri teknoloji simülasyonlar

- ✓ Görüntüye dayalı simülatörler; bilgisayara ve video özelliği olan simülasyonlardır.
- ✓ Gerçek uygunluğu yüksek girişimsel simülatörler; parça görev öğreticileri ile kullanılan bu simülatörler gerçek olanı ve vücudun bölümlerini ya da bir kısmını taklit eder. Görece pahalı olmayan modellerdir. Temel psikomotor, işlemsel ve teknik beceri eğitiminde yararlanılmaktadır.
- ✓ Gerçekçi, üst teknolojili interaktif insan simülatörleri; ileri sınıf düzey teknoloji ile bilgisayar aracılığıyla anatomi ve fizyolojiyi taklit eden gerçekçi bir ortamda karmaşık klinik durumların yönetimi için eğitime katılanlara fırsat tanımaktadır. Karmaşık özellikleri bulunmaktadır. İnsan davranışlarından faydalanarak oluşturulduğundan insana oldukça benzer dokunma ve görsel nitelikleri bulunmaktadır.
- ✓ Sanal gerçeklik ve dokunmatik sistemler; doğal/gerçek ortamları taklit ederek sanal obje ya da ortamları sunan bu simülatörler üst düzeyde bilgisayara dayalı teknolojiye sahiptir. Diğer simülatörlere nazaran daha maliyetlidir (5,7,).
- ✓

Simülasyon Kullanma Amaçları

- ✓ Araştırma ve planlama yapılması ; farklı bir uygulama yöntemini test etmek ve sorun alanını belirlemek,
- ✓ Ustalığın değerlendirilmesi ; beceriye dayalı bir işlemi önce simülatör ile uygulamak,
- ✓ Eğitim; hasta üzerinde işlem yapmadan önce gözetim altında ki öğrencinin becerisini simülatör üzerinde göstermek ve verilecek eğitimi simülatör üzerinde denemesine olanak tanımaktır (7,11).

Simülatör seçiminde ; amacı, aslına uygun özellikte olması, eğitim programına uyumlu olması, geri değerlendirme vermesi, tekrarlayan uygulamalara yönelik mekanizmasının olması, alan çeşitliliğe uygunluğu, beceri kazanma ve hatırlatıcı etkisi, klinik ortama uyum sağlaması, multidisipliner eğitime fırsat tanıması, eğitim ve mesleki bağlantı ilişkisinin olması, bireyselliğe uygun, aktif öğrenmeye uygunluğu, birden fazla öğrenme stratejileri için uyum özelliği, maliyeti, güvenirliği ve etkili kullanılabilmesi önemli kriterlerdir (11).

Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon Kullanımının Yararları

Öğrenci açısından;

- ✓ Öğrencinin kendine olan güvenini arttırır,
- ✓ Klinik karar verme becerisinin gelişimini destekler,
- ✓ Gerçek klinik ortamda hastaya zarar vermeden, hatanın öğrenilerek deneyim kazanılmasına olanak sağlar,
- ✓ Bakımı uygulama ile, teknik beceri, karar verme, değerlendirme becerisini geliştirir,
- ✓ Klinik deneyim kaynaklı anksiyete düzeyini azaltır,
- ✓ Öğrenen merkezli olması nedeni ile güven ve destek veren öğrenme ortamı sağlar (7,11).
- ✓

Hasta açısından;

- ✓ Yapılan uygulamanın niteliğini arttırır,
- ✓ Hasta üzerinde deneyimsiz öğrencilerin uygulama yapmasını engeller,
- ✓ Hasta haklarına uygun, riskin alınmadığı hizmete olanak tanır (7,11).
- ✓

Eğitim ve eğiticiler açısından;

- ✓ Eğitim programına yenilik getirir,
- ✓ Temel ve ileri düzey beceri eğitimini bilişsel düzey ile birleştirir,
- ✓ Becerinin sınıf ortamından gerçek duruma aktarılması ile doğru uygulamanın, tekrar edilmesini sağlar (7,11).
- ✓

Kurum açısından;

- ✓ Kuruma prestij kazandırır,
- ✓ Hizmet niteliğini arttırır,
- ✓ Ekip çalışmasını destekler,
- ✓ Hasta otonomisine saygılı, etik uygulamaları benimseyen ve bunu eğitim felsefesine yansıtan kurumsal bir yapı olarak algılanmasına olanak tanır (7,11).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Simülayona Dayalı Eğitimin Zayıf Yönleri

- ✓ Pahalı eğitim araç ve gereçlerine gereksinim vardır,
- ✓ Gerçeğe oldukça yakın bir öğrenme ortamı yaratmasına rağmen, klinik ortamdaki öğrenmenin yerini alamayabilir,
- ✓ Yeni bir öğrenme yöntemi olması nedeni ile öğrencide anksiyeteye neden olabilir,
- ✓ Eğitimci açısından bakıldığında senaryoların oluşturulması fazla iş yükü ve zaman sorununa neden olmaktadır,
- ✓ Kurum açısından uygun bir fiziki ortamın hazırlanması maliyeti arttırır,
- ✓ Simülasyon laboratuvarının kullanımı için yeterli ekipman ve personele gereksinim vardır,
- ✓ Laboratuvarda bulunan ekipman ve malzemelerin düzenli olarak bakıma ihtiyaçları bulunmaktadır (7,11).

Sonuç ve Tartışma

Teknoloji beceri eğitiminde her zaman önemli bir belirleyici olmuştur. Teknolojinin bir ürünü olarak simülasyonun hemşirelik eğitiminde kullanımı, öğrencinin yeni kazandığı beceriyi kendine güven duygusu ile yapmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca öğrencinin kaygı ve hata yapma duygusunu yaşamadan deneyim kazanabilmesi için uygun ortamı sağlamaktadır. Gelişen teknoloji , yasal yaptırımlar, sağlık alanındaki en önemli etik ilke olarak kabul edilen "zarar vermeme" göz önüne alınarak geleneksel yöntemlerin yanı sıra, yenilikçi yöntemlerin kullanılması uygun olacaktır. Bu nedenle hemşirelik eğitiminde simülasyon uygulamasından bir yöntem olarak yararlanılması ve daha yaygın şekilde kullanılması tavsiye edilmektedir. Bu tür laboratuvarların oluşturulmasında maliyet etkinliği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

1.Bradley, P. (2006). *The history of simulation in medical education and possible future directions*. Medical Education, 40,(pp. 254–262)

2.Boztepe, H., Terzioğlu, F. (2013). *Hemşirelik eğitiminde beceri değerlendirme*. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 16:1 (pp.57-64).

3.Çayır,A.,Özkal, F.(2017). *The use of simulation in nursing education: the example of myocardial ınfarction.* Research On Educatıon and Psychology (Rep),1:1,(pp.38-46)

4.Çifçili,S.,Uzuner,A.Ünalan,P.,Akman,M.(2006). *Marmara üniversitesi tıp fakültesi klinik beceri laboratuvarı uygulamaları*. Tıp Eğitimi Dünyası, 21,(pp.1-10)

5.Edeer, Durmaz,A., Sarıkaya,A. (2015). *Hemşirelik eğitiminde simülasyon kullanımı ve simülasyon tipleri*. Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 12:2,(pp.121-125)

6.Eker,F.,Açıkgöz,F., Karaca, A.(2014). *Hemşirelik Öğrencileri Gözüyle Mesleki Beceri Eğitimi*. DEUHYO ED, 7:4, (pp.291-294).

7.Göriş, S. Bilgi, N., Bayındır ,Korkut, S. (2014). *Hemşirelik eğitiminde simülasyon kullanımı*. Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 4:2, (pp.25-29).

8.Gürol, A., Akpınar Balcı, R.,Ejder Apay S. (2016). *Simulasyon uygulamalarının öğrencilerin beceri düzeylerine etkisi.* Kocatepe Tıp Dergisi, 17, (pp.99-104)

9.Karadağ, M., Çalışkan, N., İşeri Ö. (2015).*Simüle hasta kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri*. Çağdaş Tıp Dergisi, 5:1, **(**pp**.**36-44)

10. Mete, S., Uysal, N. (2010). *Hemşirelik mesleksel beceri laboratuarındaki psikomotor beceri eğitiminin öğrenci ve eğiticiler tarafından değerlendirilmesi*. Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 12:2,(pp.28-38)

11.Mıdık,Ö., Kartal, M. (2010). *Simülasyona dayalı tıp eğitimi*. Marmara Medical Journal,23:3,(pp.389-399)

12. Sarmasoğlu,Ş.,Dinç,L.Elçin,M.(2016). *Hemşirelik öğrencilerinin klinik beceri eğitimlerinde kullanılan standart hasta ve maketlere ilişkin görüşleri.* Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 13:2 , (pp.107-115)

13. Sarmasoğlu, Ş., Yücel, Ç., Tunçbilek, Z.(2017).*Hemşirelik eğitiminde simülasyon uygulamaları*.Türkiye Klinikleri J Med-Educ-Special Topics,2:2 ,(pp.70-80)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

14.Şen,H.(2102). *Hemşirelikte psikomotor beceri öğretiminde rehber ilkeler: kalp masajı örneği*. DEUHYO ED, 5:4, (pp.180-184)

15. Terzioğlu,F., Boztepe,H., Duygulu,S.,Tuna,Z.,Kapucu,S.,Özdemir,L.(2013*). Simulasyon eğitiminin önemli bir bileşeni: çözümleme.* Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi,2:2,(pp.57-63)

16. The INASCL Board of Directors.(2011). Standard I: Terminology. Clinical Simulation in Nursing, 7:4S, (pp.3-7)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Alanda Yaşadığı Sağlık Sorunları ve Karşılaştıkları Riskler

Besey Ören
besey_oren@yahoo.com

Neriman Zengin
zneriman@yahoo.com

Melike Pündük Yılmaz
melikepunduk@gmail.com

Özet
Hemşirelik eğitimi, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alana yönelik hedeflere ulaşmayı amaçlayan teorik, pratik ve laboratuvar uygulamalarını kapsar. Laboratuvar uygulamalarıyla, uygulamaların sanal kısımlarını öğrenen öğrenciler bir sonraki basamak olan klinik öğretime başlar. Klinik, öğrenciye okul ortamında öğretilen teorik bilginin pratiğini gerçek ortamda yaşayarak ve yaparak öğrenme fırsatı verir. Hemşirelik öğrencileri, yetkin bir profesyonel kimlik kazanmak için bu ortamı optimum düzeyde kullanmak durumundadırlar. Ancak hemşirelik eğitiminin gerçekleştirildiği klinik uygulama ortamı olan sağlık kurumları, farklı nitelik ve nicelikte uzman insan kaynağı, karmaşık iş süreçleri ve yoğun teknoloji kullanımı ile yüksek oranda tehlikeli ve riskli ortamlardır.
Bu ortama bağlı olarak sağlık çalışanlarında olduğu gibi hemşirelik öğrencilerinde de pek çok sağlık sorunu (kas iskelet sistemi hastalıkları, kanser, mental sorunlar vb.) ve riskli durumla (iğne batması, yaralanmalar, allerjiler vb.) karşılaşma söz konusudur. Bu derlemede, hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulama ortamına bağlı yaşadıkları tehlikelerin ve sağlık sorunlarının neler olduğunu araştırmak ve alınabilecek önlemleri tartışmak hedeflendi.
Keywords: *Hemşirelik öğrencileri; Klinik uygulama; Öğrenci; Sağlık problemleri.*

Absrtact
The nursing education contains theorical, practical and laboratory based practices aimed to improve cognitive, pschycomotor, and sensorary functions. The students learn the theoretical basis in the laboratory, and later start their practical education in the clinics. Working in a clinic allows the student to learn the theoretical knowledge they have been previously thaught in school, through practicality and experiance. In order to gain a professionality in their field, the students must use this opportunity effectively. But the health institutions, that we use in order to give our students the opportunity of gaining experiance, are risky and dangerous for many reasons. For example the need to work with professionals from various fields, the complex nature of the work, and the intense use of technology. Because of these reasons, nursing students, like many others working in the medical field, often have health problems such as muscloskeletal system diseases, cancer, pschological problems. Another possibility is that the may face risks such as pinching by needle, allergies and injuries during their work. In this rewiew we have aimed to research exactly which dangers and health problems nursing students face during their clinic hours, and what kind of precautions should be taken in order to prevent these risks.
Keywords: *Nursing students; Clinic practice; Students; Health problems*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

How to Evaluate Academic Staff ? Efficacy and Performance Creativity and Innovation of The Structures and Schemes

Mokhtar Abdellah Maazouz
tizirimanou@gmail.com

Mokhtar Abdellah MAAZOUZ
tizirimanou@gmail.com

Abstract
This article puts into perspective two systems evaluations academics, French and Algerian, in the theoretical framework of "organizational justice", to contribute to explore the issue of the balance between national control and validation on the one hand, and local autonomy of recruitment and of performancecreativity and innovation on the other.
Keywords: *Creativity and innovate, evaluation academic staff French and Algerian, process autonomy, Performance,*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Impact Of Students' Self-Advocacy On Their Perception In Design-Studio

Hozan Latif Rauf
Faculty of Architecture, Eastern Mediterranean University-EMU, Famagusta, North of Cyprus via Mersin 10, hozan.latif@cc.emu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Kağan Gunce
Faculty of Architecture, Eastern Mediterranean University-EMU, Famagusta, North of Cyprus via Mersin 10, kagan.gunce@emu.edu.tr

Assist Prof. Dr. Münevver Özgür Özersay
Faculty of Architecture, Eastern Mediterranean University-EMU, Famagusta, North of Cyprus via Mersin 10, munevver.ozgur@gmail.com

Abstract
In the 21st century, one of the challenging point in education, more deeply, in design education is engaging students to their classrooms. Both of student's self-advocacy level and student's relatedness to their design studios are the key points to students' success. In spite of many studies that dealing with each of self-advocacy issues and student's relatedness separately, there could not find any study so far to show the relationship between students' self-advocacy and their relatedness in design studios. This study tries to find out the impact of students' self-advocacy level on their relatedness in design studios. This research has mixed method with an analytical methodology approach. The results show that the student, who has high level of self-advocacy, has success relatedness in the design studio, and regularly could get a good performance. As a suggestion of this study, despite the last and least impacts of instructor on students' self-advocacy, the instructors could grow up a self-advocate student by teaching them self-awareness through their discussion in design studios on the matter of the course. By this, students' engagement to their design studios may be able to be stronger.
Keywords: Students' Relatedness; Interior Architecture Students; Education; Design Studio; Self-Advocacy.

1. Introduction

Interior architecture education in similar with other design educations in terms of using design studios as a set of their center lectures, which are 'ill-defined' problem, analyzing, proposing concept, and solving this problem. Therefore, it could be said that the teaching/learning method of design studios have difference with non-design courses, here, students' perception may be different in other traditional classrooms.

In design studios, student's relatedness with each of the content, other students, instructors are a focal point (Doll et al, 2010). They state that "Students who are behaviorally and cognitively engaged have significantly higher grades, academic test scores, and performance on standards assessments" (p. 204).
However, another important necessity in design studios is the students' self-advocacy which allowed students to speak up and communicate through daily critique or jury times either on their different point of view with instructors related to course contents or to explain their project concepts. Each of the student's family, peer, and instructors are the factors which impact on students' self-advocacy.
The purpose of this study is to find out the impacts of self-advocacy level on students' perception in their design studios.

While each of instructor and peers are the intersectional point between students' correlation to the design studios and their self-advocacy level.

Nonetheless, students' engagement to their classrooms is the crucial point, whereas, design studios are a part of classrooms for design educations such as interior architecture education. There are many researches on students' perceptions in their learning spaces, in one hand. On the other hand, there are some researches on university students' self-Advocacy. In addition, may be able to find a little research on design studios and student's perception in design studios.

However, there is no study has found on the relationship between students' perception and their self-advocacy, when both of them are the students' promote for success.

Hypothesis
Students, who have high level of self-advocacy, they will have high level of relatedness in Design-Studio.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Limitation

This study has done to find out the correlation of students' self- advocacy and their perception in design studios. The first year/first semester of design studio became the goal of this study, as a consequence of their perspective changed point from traditional classrooms in their previous study to design studios. There are many factors that impact on students' perception, thus this study focused on social and psychological side.

On the other hand, there are many factors that influence students' self-advocacy, but this research has emphasized the social factors.

Interior Architecture In Context: Design-Studio

Design studios are those environments that could differentiate architecture and interior architecture education from other design disciplines. Sipahioğlu (2012) discussed that architecture and interior architecture education have difference from other disciplines in using design studios. Here, the situation of learning through their projects based on "reflective learning environment" (p. 420).

Architecture and interior architecture education have specific environment, which simplifies lecturing, representing, and practicing due to learning/teaching activities, where student-lecture, student-student, and student-instructor interaction take place (Obeidat & al-Share, 2012).

During 1980's, by several educational theorists, design studios has been dominated as a symbolic of practice of learning. Whereas, both of students and their design problems have combined in the center of learning process, from this, the design studio occupations converted as a complex social-cultural environment (Jahromi, 2015).

Donald Schön (1983 &1984) in his studies on education, points out that the design studio learning as "an education for reflection in action" and as "model broadly applicable to other professional education" (Schön, 1983, 1984).

Based on Schön (1983, 1984) 'learning by doing', through a specific project given to students on a specific site. They interact to the topic of that problem which has given to them, and interact to their instructors to face- to-face or through social medias to get the answers which it means critiques, and students may ask each other that means student-student interaction will be happened.

However, design studios are the main attentive issues for interior architecture education as well. Demirbas & Demirkan also point out that the design-studio classroom could basically be:

(a) A learning environment that facilitates interior design teaching/learning processes during regular class hours;
(b) A learning environment that enables interior design students to work on their own project in their spare of time; and
(c) A learning environment that could serve both concepts at the same time; students could work on their own projects while others are enjoying a class. (Cited in Obeidat & Al-Share, 2012, p. 166)

From this point of view, the factors that impact on students' perception in design studios should be discussed.

Factors Of Students' Perception In Design-Studio

From the discussion in the previous part of this article, since design studios are the center of interior architecture education, students' perception will be different in terms of their relatedness to their design studio.

Relatedness

Individuals are socially interrelated; they regularly attempt to find the purposes to support their social interaction. Students also need to interact socially and academically in their classroom. Consequently, creating a supportive learning environment for practicing their interaction in successful way is vital (Obeidat & al-Share, 2012).

On the other hand, in this technology era, the information could be in hand very easily, so students need to be attracted by their educational environment by having a strong relate with the content of class, their peers, and their instructors.

To take place these interactions, the emergence of an active classroom has to be kept in mind. According to Boud & Fletti (1997), successful classroom merely could be achieved through bringing a problem and solving it, which is the basic goal of design-studio as they said:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

> using stimulus material to help students discuss an important problem; presenting the problem as a simulation of professional practice or a 'real-life' situation; appropriately guiding students' critical thinking and providing limited resources to help them learn from defining and attempting to resolve the given problem; having students work co-operatively as a group, exploring information in and out of class, with access to a tutor; getting students to identify their own learning needs and appropriate use of available resources; reapplying this new knowledge to the original problem and evaluating their learning processes (cited in Dochy et al, n.d, pp. 234)

As Afacan (2014) states the nature of design studios are "to be the core of the curriculum in interior architecture/design education, where designing is a matter of analyzing, synthesizing, evaluating and presenting ideas for a solution to a design issue" (p. 84).

During these activities in design studios, the student's relatedness is a focal point to students' success in their projects. The below figure explains the factors affecting relatedness of students to the content, student-student and student-instructor.

A. Student-Content Relatedness

One of the important points which engages students to any course, including design studios, is the content. As Roberson (2013) states "…content is one of the most important aspects of teaching and learning" Aktas (2013) mentioned that the learner's relatedness to their course-content would be happened positively as "metacognition, motivation and behavior". He believes that "active participants in their own learning process and they self-generate thoughts, feelings, and actions to attain their learning goals". In consequence, they may benefit from recognizing their own action towards the content and to point out their interesting to the course component. Aktas (2013) continues and argues that "In this way they can see themselves as owners of their behavior" (p.130).

Margulis, who is a professor of Psychology Middlesex Community College, Eastern Florida University, argues that "Course structures and processes which facilitate the students' ability to relate more effectively to each other, their teacher, as well as the course content appear to increase motivation levels".

B. Student-Student Relatedness

Student-student relatedness refers to the student's engagements to her/his classmates, even if they are not close friends, which these connections include both positive and negative interactions. Friendship could be defined as whenever student-and-student is desired to spend time with each other. As Doll et al (2010) describe friendship and state that it "provide students with companionship, assistance, comfort, and make school more fun". Also they believe that "Students who have friends at school are more interested in academic activities and are more active participants in the classroom" (p. 205). Which is meaningfully emphasized that the there is a strong relation between friendship and academic achievement.

C. Student-Instructor Relatedness

Student-instructor relationship contains *the caring, trust, respect, and fairness*, which is occur between students and instructors. This relationship is parallel to the attachment bonds that exist between parents and their children in remarkable points of view (Kesner, 2000). But it is dissimilar to parent-children relationship, in student-instructor relationship, the students have more responsibilities regarding to duties and assignments than their instructors. Whereas, the relationship is still quite strong in terms of the latter connection is affected by both students and teachers (Greene, Abidin, & Kmetz, 1997). Each of students' behavioral outcomes, academic progress, and social success have been affected by the capability of student-instructor relationships (Pianta & Stuhlman, 2004; Murray & Malmgren, 2005). As Doll et al (2010) mention "In a practical sense, when students feel valued and respected by their teachers, they are more committed to learning and are able to cope better with adverse events in their lives" (p.205).

Students' Self-Advocacy and Impact Factors

Self-advocacy is the one's ability to speak up and communicate with others. From structured and guided educational process of high school. Students' alteration starts to a self-directed track, since the importance of self-advocacy increases in students' university life. While many of university students may have not interrelated in the most of essential practices of self-advocacy (Daly-Cano et al, 2015).

Daly-Cano et al (2015) define self- advocacy as "the ability to communicate one's needs and wants and to make decisions about the supports needed to achieve them" (p.215). Also Test et al (2005) point out the Key constituents of self-advocacy, which are:

a. Ability to known self, rights, to communicate, to be leader.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

b. Having awareness of self that denote to sympathetic one's aims, strengths and weaknesses, culture and favorites
c. On the other hand, awareness of public rights brings up to be considerate on individual rights, educational rights, and steps to advocate for variation (Test et al., 2005).

However, there are many factors participating in developing a self-advocate person, such as, family factor, peers factor, and educator's factor.

A. Family Factor

Researchers have initiated that family support is allied with the development of self -advocacy, while learning to advocate can start from childhood. Family can encourage students to be successful. Murray and Naranjo (2008) found that family has significant role in this process. It has observed that students with family responsibilities are more determinant and show more performance. Also researchers found that college students, who had higher scores on self-reported measures of self-advocacy and family support, are categorized themselves as highly adjusted too.

Mitchell (2010) argues that the first step of self-advocacy influences starts with family impacts which individuals should start to opine at home with daily alternatives to higher decision; and "this will inevitably affect roles, relationships and perceptions" (p.43).

B. Peers Factor

There are a few studies that address the impact of peers on the development of self-advocacy and self-determination. Dowrick et al (2005) found that university students will learn self-advocacy skills from discussions with and observations of university-aged peers during class time. They also indicated that peers can have a reciprocal relationship through providing information about services, supports, and advocacy (Dowrick et al., 2005).

C. Educators Factors

The transition planning process from instructors to students is an important part of the education process. It is a natural time for students to engage in self-advocacy behaviors. Trainor (2005) states that the students are willing to seek support from teachers and are determined. Inappropriately, university students do not always have this opportunity and they are not prepared to self-advocate, as well as many students did not practice self-advocacy in class (Trainor, 2005).

From documenting the above literature, this article hypothesized that the students' who are well self-advocate, whose have strong relatedness with design studio and its components. In below, by taking a case study from 1st year/1st semester, Faculty of Architecture, Eastern Mediterranean University, North of Cyprus; this article tries to test the hypothesis.

Method

This qualitative-quantitative article has an analytical approach; different methods of data collection have been used, such as:

- Documents review from the literature, which data had been collected from, books, journals, and internet sites.
- A structured questionnaire has been done with mixed design studio of both Architecture and Interior Architecture Department, in Faculty of Architecture, Eastern Mediterranean University in Famagusta/North of Cyprus.
- Since the researcher of this study is an assistant in that design studio, during Spring Semester 2016/2017 the observation on the students had been done at that time.
- During the same time, from time to time informal interviews with the samples that taken for this survey had been done.
- After evaluation of the literature, the results of the questionnaire have put in charts, on the other hand, the results of observation and interview have put in a table.
-

Results

Faculty of Architecture in Eastern Mediterranean University, Famagusta, North of Cyprus, consists of two departments, which are Department of Architecture and Department of Interior Architecture. In the first year of

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

study in under graduation, both of departments use the same design studios, i.e. the students of both departments work on the same problem to solve.

In this descriptive research which has analytical approaches. Because the researcher of this study was an assistant in one of design studios for basic design studio-FARC101, 1st year/1st semester, in Faculty of Architecture, both of Department of Architecture and Interior Architecture, EMU, North of Cyprus, spring 2016-2017; through the semester, she did observation on students' relatedness and their self-advocacy.

In this course, there were 107 students that were divided on 4 design studios. One of these studios has been taken as a study field for this paper, which contained of 29 students, but 28 students has involved in the process. Also a structured questionnaire was done with them. The questions of this questionnaire related to the four major parts which are student- content relatedness, student-student relatedness, student-instructor relatedness, and self-advocacy levels. 22 close-ended questions had asked.

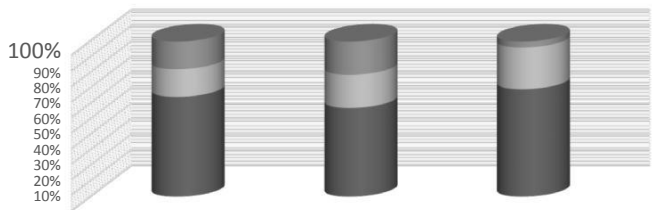
A. Questionnaire Results

Results of Student-Content Relatedness

In this part, three questions have asked to evaluate the students' engagement with the course content. According to their answers, 64.28% of students believed that the assignments of this course helped them to understand more about interior/architecture. In contrast, 17.85 percent of them refused it. While 17.86 percent of the participants showed neither agree nor disagree.

In addition, 57.14 percent of the students stated that they have lecture note that helped them to learn. Since 21.43 percent of them believed that their lecture notes did not help them. Whereas 21.43 percent of them have not decided that their lecture notes helpful or not.

In the last question of this Student part, 64.28%-of Content cntributors believed Findings that they can easily ask for explanations on areas of a lecture that not unders an able. In contrary, 3.57 percent of them disa reed. Also 25.00 percent of them were neutral about this issue.



	Assignments given me helpe me understand interior/architecture	Leacture notes help me to learn	Easily ask for clarifications of lecture that not understandable
Disagree	17,85%	21,43%	3,57%
Neither agree Nor disagree	17,86%	21,43%	25,00%
Agree	64,28%	57,14%	64,28%

Fig.2: showing the relatedness of student-content in design studio

Results of Students' Relation with their Peers

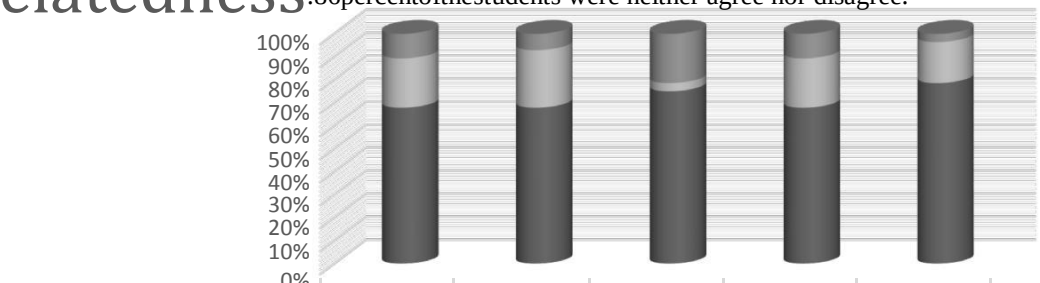
To know the relationship between students, five questions have been asked. Firstly, it was asked, "being in class with other students helps me learn better", 67.86 percent of contributors agreed, 21.43 percent of them neither agreed nor disagreed, and 7.14 percent of students disagreed.

Secondly, it was asked that whether they help other students in their study or not, 67.86 percent of participants answered yes, 25.00 percent of them still not sure, and 7.14 percent of the students disagreed.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Thirdly, 75.00 percent of the participants stated that "I discuss lectures with other students", in the same time, 21.43 percent of them did not discuss the lecture matters with her/his classmates, and 3.57 percent of them were neutral.

Fourthly, 67.57 percent of the students believed that they learn a lot from their classmate, while 10.71 percent of them did not think so, and only 3.57 percent of them neither agree nor disagree.
At last question of this part, it was asked "I learn from other students' mistakes" in replying to it, 78.57 percent of them agreed, but only 3.57percentofthem disagreed,also 17.86percentofthestudents were neither agree nor disagree.



	Being in class with other students help me learn better	I help other students with their problem areas in their studies	I discuss lectures with other students	I learn a lot from my course mates	I learn from other students' mistakes
Disagree	10,71%	7,14%	21,43%	10,71%	3,57%
Neither Agree Nor Disagree	21,43%	25,00%	3,57%	21,43%	17,86%
Agree	67,86%	67,86%	75,00%	67,86%	78,57%

Fig.3: showing the relatedness of student-student in design studio

Results of Students' Relation with their Instructors

As a consequence of the importance of instructors' influences on students in both their perceptions of the class and their self-advocacy, this study had asked 7 questions to understand the students' relationship with their instructors.

First of all, and according to contributors' answers, 85.71 percent of the students supposed that their relationship with their instructors is very friendly. Since 10.71 percent of them believed that they do not have strong relationship with their instructor, and only 3.57 percent neither agreed nor disagreed.
71.43 percent of the participants approved that their teachers encourage them, while, 14.29 percent disagreed, and 14.29 percent of them indifferent.

In one question it was asked that if the students got good advice from their instructors or not, 64.26 percent of them affirmed it, 28.57 percent neutral for it, since 28.57 percent of the students refused it.

Moreover, 42.86 percent of the contributors showed that the instructors are sometimes unfair, in the same time, 28.57 percent of them did not care, and 28.57 percent of them were disagree.

Furthermore, the students were faced to a question that "My teachers assist me when I ask for their assistance", 35.71 percent of them agreed, 35.71 percent in different, and 28.57 percent of them disagreed.

However, 42.86 percent of the respondents approved that they are free to express their disagreement with their instructors' point of view. Whereas, 35.71 percent of them were uncaring, and 17.86 percent were disagreeing.

Lastly, 39.29percent of the students that participate affirmed that the grading system used by instructors is fair, 25.00 percent of them did not believed in it, and 35.71 percent of the contributors neither agree nor disagree.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

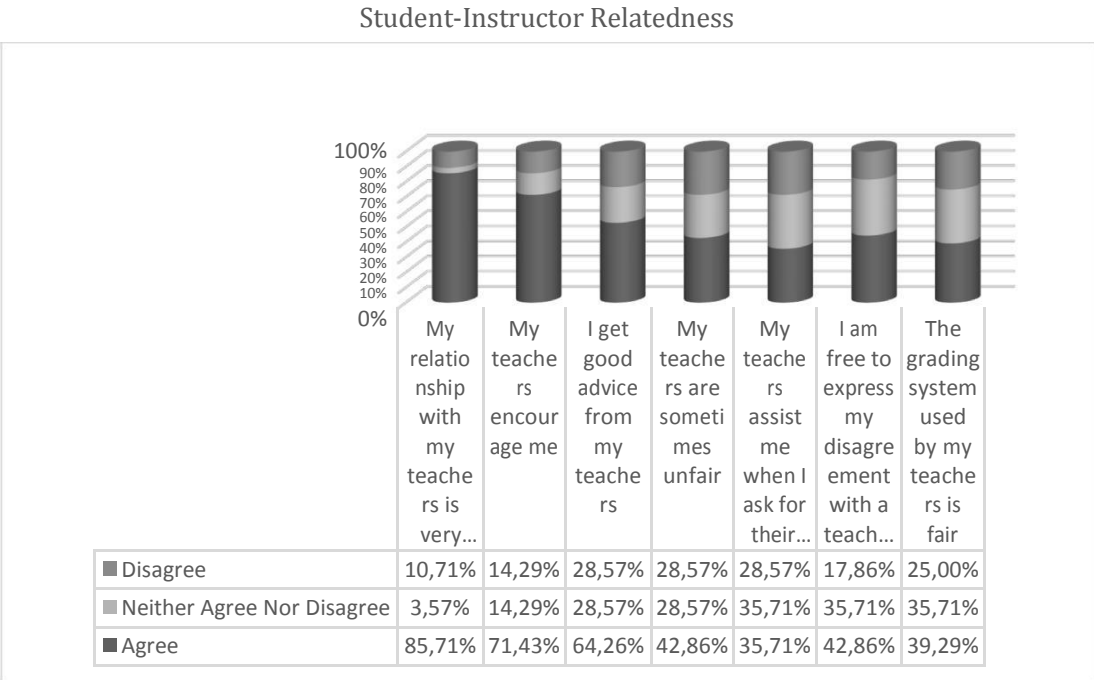


Fig.4: showing the relatedness of Student-Instructor in design studio

Results of Student's Self-advocacy level

To evaluate the participants' self-advocacy level, 7 questions were asked. In below, one by one has illustrated.

Firstly, it was asked if they can describe their strengths and weaknesses, or not. According to the participants, 57.14 percent of them believed that they can, 39.29 percent of them indifferent, and only 3.57 percent of them cannot.

Secondly, 75.00 percent of the contributors approved the question that stated "I know my interests", for 17.86 percent of them were uncaring, and only 7.14 percent of them did not believe in it.

Thirdly, they were asked if they can ask for help from their teachers without upset or not, 71.43 percent of them said yes I agree, 21.43 percent of them did not decide yet, and 7.14 percent of them it seems to can't say it.

Fourthly, 75.00 percent of students supposed that they can say what they want to do when they graduate, while, 17.86 percent of them they can't say, and 7.14 percent indifferent.

Fifthly, 67.86 percent of them affirmed that they know how to set goals for themselves.10.71 percent of them did not know, and 21.43 percent of the students were not care.

In addition, 67.86 percent believed that they know how to get information to make decisions, 10.71 percent did not know, and 21.43 percent neither know nor doesn't know.

Finally, 75.00 percent supposed that they can solve problems that come up in their life, only 3.57 percent of them did not think so, and 21.43 percent of them in between.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

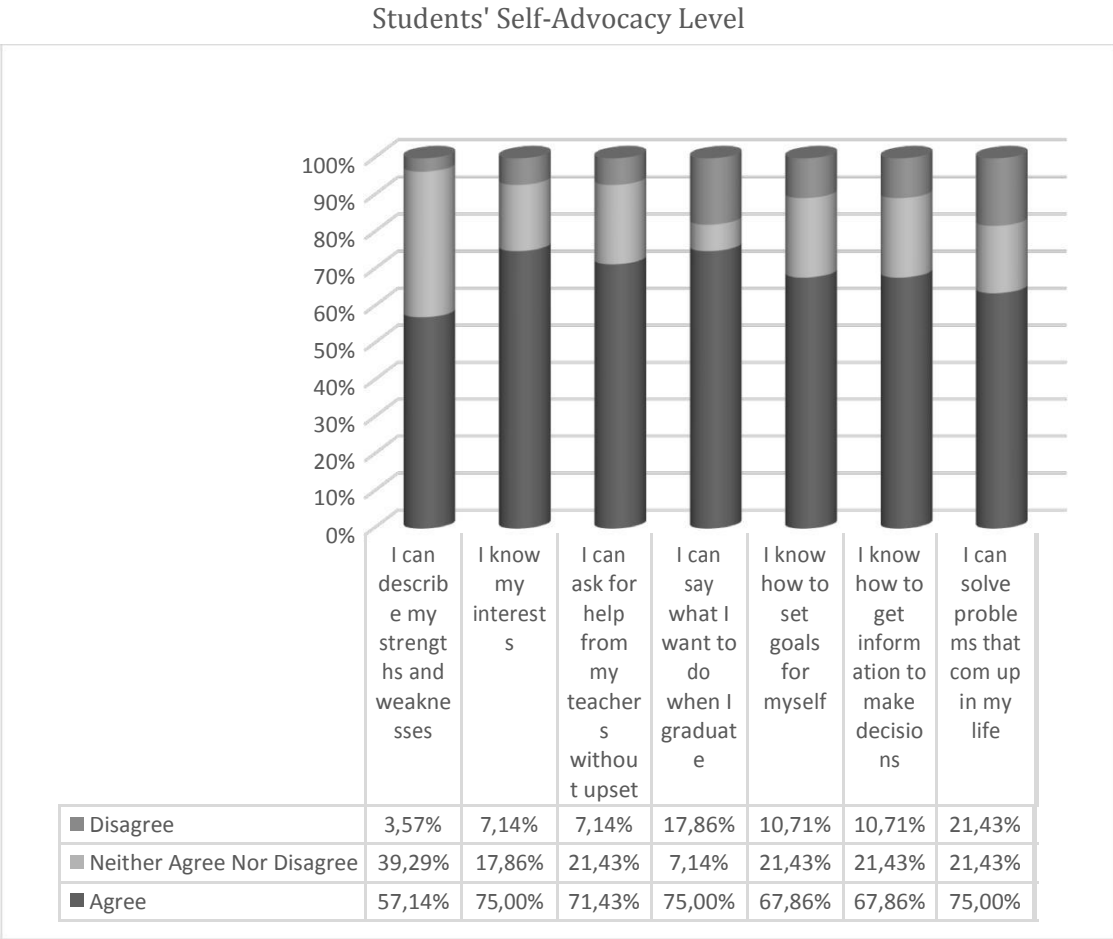


Fig.9: showing the students' self-advocacy level in design studio

B. Observation Results

Despite doing questionnaire with students, during the semester observation had been done in both daily critiques and jury times. Five students of the same design studio environment have taken as samples. These samples have been observed through the semester. Also in informal ways the interviews were done with all of them. The result of the observation has presented in the table below.

Table1: presenting observation results for 1st year/1st semester during spring 2016-2017.

#	Samples of Students	Description	Results of Students' Statements
1	Student A	Male, he is from Nigeria; he is with high level of self-advocacy.	He has good relatedness with course content, he had imagination for solving the course design problem, and he got high grade for the course through all instructors' assessment. He had good relationship with all other students most of time he was listening to other students' critique to more understands. Finally he had good relationship with instructors and assistant, he always asked for more illustration, he stated his opinion in a way that he could take other's attention.
2	Student B	Female, she is from Iran; she is in a low level of self-advocacy.	Her voice never had been listening in front of others. She always tries to be far of the class she did not want to take critique, and she did not make friendship with her classmate and did not let herself to be open to anyone.
3	Student C	Male, he is from Turkey, because of his low level of self-advocacy he came to Department of Interior Architecture, EMU. In addition, he wants to enter history department,	In the studio, he has two friends, he was not participating in the discussions were happened, he did not understand the interior architecture essentials for the mentioned semester. He was always sitting at the end of

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

	since his parents forced him to enter this department.	the studio with his friends. He did not want to take critiques, because he did not like to have any communication with instructors, as he, himself, explained to course assistant.
Student D	Male, he is from Turkey. Because of his father's forces and his low self-advocacy level, he entered Department of Interior Architecture. He wants to be fashion style, while his father gave him two choices; he can enter to Interior department, or he has to marry and go to military. He chose first suggestion. In the same time, he was for four year in the same education level.	He has limited friends; he did not want to concentrate on the course contents. He has restricted relationship with instructors. He stated that for first time he could talk to any assistant.
Student E	Female, she is from Syria. Because of her parents' forces for sending her with his brother and she could not fine her interested department in EMU she entered Architecture Department.	She had limited friends; she did not communicate with others who were not her close friends. When instructors asked her to take critiques she was escaping from them, she did not have respond to her assignments during the semester, as she mentioned; she came for spending time till she can find her interested department.

However, from the observation results, it is obvious that there is a significant and strong interrelation between students' self-advocacy and their relationship in their design studio. Especially, there is a strong correlation between family factor for student's self-advocacy level and student's relatedness with content.

Impact of Student's Self-Advocacy Level on Their Relatedness

The results of this study have specified to find out the relationship of students' self-advocacy and their related ness in their design studios. For university students, especially, for those design educations that have design studios and juries, self-advocacy is a significant point to engage any student in the design studios successfully. The factors that affect students' self-advocacy, such as family, peers, instructors, have crucial role in succeeding a student, while, instructors may have an important act in the student's first perception in design studio.

Students' Relatedness in Design-Studio

It could be realize that all of the students do not have the same level of relatedness. The lowest relationship was student-instructor, which unconsciously this relationship has effects on student-content relatedness. Through the observation, the students that have a strong relation with content, peers, and instructor, has finished the semester successfully. In addition, the student that has poor engage to the content, peers, instructors, has not understand the essentials of the course and could not pass.

Student-instructor relatedness has direct impacts on students' interrelation to design studio, while peers has indirect effect on a student and the same student has effect on other student, therefore, student-student is a two-way influence.

However, student-content correlation has effect on student-instructor relationship, this comes after others, i.e. if the student has good relatedness with instructor after that his friends, s/he will have good relatedness with content of the course.

Students' Self-Advocacy in Design-Studio

To hear students' voice, to could present her/his project, and to point out strengthens and weakness of her/his project, every students should be a strong self-advocate so as to be speak up and communicate during her/his critique and juries time.

Although the students did not pretend the actual level of their self-advocacy through the questionnaire, some of them obey to be strongly disagreeing to some of questions. Some of the students wrote messages on it and they believed that they do not have power and they don't have trust in themselves.

Family factor of self-advocacy is the strongest factor that impact on students' engagement to the content of design studio. Through observing informal interview and communication has been done with five students, who was

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

strong self-advocate, has not any forces from family and he came on his likeness to Architecture. In contrary, the other sample students have direct force from family that obeyed the student to enter Architecture and Interior Architecture Department. During the communication one of the students said to show reaction against his parents' force, he did not attend in any activities, seminars, or symposiums. So it could be assumed that to educate a successful generation, a strong self-advocate person is needed.

Self-Advocacy and Its Factors' impacts on Students' Relatedness in Design studio

From the questionnaire could not found the strong connection between students' self- advocacy and their relatedness. Whereas, who did strongly disagree the point out their strengths and weakness, their speaking up to attract other student, to trust themselves to solve their problems, who were have weak relations to their instructors and the content of the design studio.

However, it was obvious that the family impact on student's self-advocacy level, their self-advocacy level has direct impact on student's relatedness with course component and instructors. Instructor has last and least impact on student's self- advocacy, on one hand, the student-instructor relatedness has impact on student-content relatedness, on the other hand.

Peers correlation has indirect effect on both self-advocacy and relatedness in design studio, in the same time, it is two-direction relation, which means that the affect each other.

Depending on the above discussion, it is clear that the student, who has high level of self-advocacy, has high level of relatedness in Design-Studio.

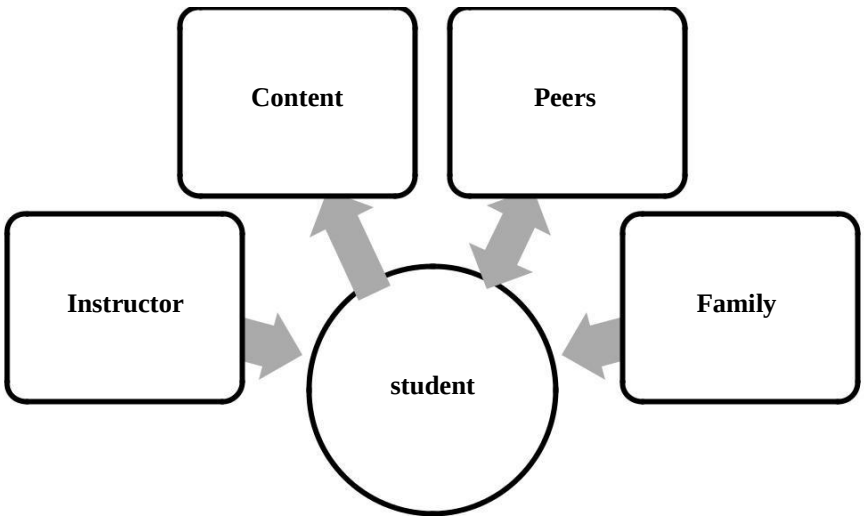


Fig.11: showing the correlation between student's self-advocacy and relatedness in design studio.

Conclusion

Students' interrelations to their design studios have a significant role in students' success. There are many factors that impact on student's perception in their design studios, such as, the physical environment, social factors, and psychological factors. This study mainly focuses on the influences of social psychological factors, which is students' relatedness. Students' correlations are the level of understanding of the course's content, her/his classmate relationship, and her/his instructors' connection.

On the other hand, another point of view of students' success in their design studio is their self-advocacy level. Who is self- advocate could speak up and communicate with their instructors and their classmates during the daily critique and jury times. There are many factors that affect students' self-advocacy level. In this study, family, peers, and instructor factors has been considered.

In both students' relatedness and self-advocacy level the factors of peers and instructors are mutual, which could be stated that these two factors have impacts on students' success, in the same time; self-advocacy has nonreciprocal impact on students' relatedness.

This study has some recommendation for further study on the same issue, which are illustrated in below:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- This study had done all of questionnaire, observation, and informal interview, as consequence of the results, it is obvious that the questionnaire will not be the rightest choice for collecting data for evaluating students' self-advocacy and their relatedness, because they don't show their real level of their self-advocacy and their relationship.

- Instructors have crucial role in improving students' self-advocacy and their engagement to design studios. From this point of view, instructors could instruct students to self-awareness which enhances self-advocacy after all.

References

Afacan, Y. (2014) Introducing sustainability to interior design students through industry collaboration. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 15 (1),* 84-97.

Boud, D. & Feletti, G. (1997). Changing problem-based learning. In D. Boud & G. Feletti (Eds.), *The Challenge of Problem-Based Learning, (pp. 1-14)*. London Kogan Page.

Daly-Cano, M. Vaccaro, A. & Newman, B. (2015). College Student Narratives About Learning and Using Self-advocacy Skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 213 – 227.

Demirbas, O. O., & Demirkan, H. (2000). Privacy dimensions: a case study in the interior architecture design studio. *Journal of Environmental Psychology, 20,* 53-64.

Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P. & Struyven, K. (n.d) *Students' Perceptions of a Powerful Learning Environment.* Netherlands: Learning Environments Research, Kluwer Academic Publishers. Retrieved in (https://perswww.kuleuven.be/~u0015308/Publications/StudentsperceptionsPBLopmaak%20Kluwer%20double%20space.pdf). Accessed on (28/4/2017)

Doll, B., Spies, R. A., LeClair, C. M., Sarah A. Kurien, S. A. & Foley, B. P. (2010) Student Perceptions of Classroom Learning Environments: Development of the ClassMaps Survey. *School Psychology Review,* 39(2), 203–218.

Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005) Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 22(1),* 41-47.

Greene, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997) The Index of Teaching stress: A Measure of Student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35, 239–259.

Kesner, J. E. (2000) Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 28,* 133–149.

Margulis, D. S. (n.d.) *The Development of a Motivation Based College Course*. Retrieved in (http://www.easternflorida.edu/faculty-staff/cte/enhance-learning/documents/motivation-based-class.pdf). Accessed on (3/5/2017).

Mitchell, P. (2010) *The Impact of Self-advocacy on Families, Disability & Society,* 12:1, 43-56,

Murray, C., & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk urban youth. *Remedial and Special Education, 29(3),* 145–160.

Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43,* 137–152.

Murray, C., Lombardi, A., & Kosty, D. (2014) Profiling adjustment among postsecondary students with disabilities: A person-centered approach. *Journal of Diversity in Higher Education* 7(1), 31-44.

Obeidat, A. & Al-Share, R. (2012)Quality Learning Environments: Design -Studio Classroom. *Asian Culture and History*. Vol. 4, No. 2; July 2012. Canadian Center of Science and Education

Pianta, R. C., & Stuhman, M. W. (2004) Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444–458.

Sipahioğlu, I. R. (2012) Opening the "black-box" of interior design education: The assessment of basic design project work. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 57, 420 – 426.

Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005) A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 26(1),* 43-54.

Trainor, A. A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities, 38(3),* 233–249.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Income Resources For An University And Case Studies From Turkey

Hasan Tosun
hasantosun26@gmail.com

Abstract
Universities in developed countries, rather than the institutions that carry out classical education and training services, mostly transform to the research organizations integrated with the industry and producing information. Therefore, they have different financial resources to execute their activities. State universities in Turkey provide a significant portion of their income from the Central Government Budget. In other words, the Council of Higher Education, which is the roof institution of the higher education system throughout country, is considered as a special budgeted administration on the chart II and budget state universities, which fall under this heading. The university budget on the basis of economic classification in the chart is classified into six main titles as personnel expenses, social security state premiums, goods and service purchasing expenses, current transfers and capital expenditures. Total of these six items constitutes the university's portion from the Central Government Budget for one year. In addition, the chart II also gives estimated self-income including special revenues. In this study, income resources for universities in developed countries and Turkey are comparatively discussed and introduced a comparative study on teaching income for some old and newly founded universities in Turkey.
Keywords: *University, higher education, educational income*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İngiltere Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Çalışmalar

Studies On Measurement And Assesment In England Education System

Yasemin AKTAŞ
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
yaktas@meb.gov.tr

Mustafa BAYRAKCI
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye
mbayrakci@sakarya.edu.tr

Özet
Eğitimin kalitesi ve sistemin işleyip işlemediği ölçme ve değerlendirme aracılığıyla yapılmaktadır. Sistemin istendik hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirlemenin araçlarından biri öğrenci başarılarının kontrol edilmesidir. Eğitimde yüksek standartları amaç edinen İngiltere'nin önceliği geniş kitlelere eğitim sağlamak değil, kabiliyetleri küçük yaştan seçmek ve yöneltmek olmuştur. Zamanla kaliteyi ön plana alan İngiltere kaliteyle birlikte geniş kitlelere ulaşmanın da üzerinde önemle durmuştur (Lauwerysvd., 1979).
Bu çalışmada gelişmiş bir ülke olan İngiltere'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında hangi çalışmalar yapıldığı incelenmiştir. Çalışmaya dair veriler literatür taraması ve gözlem yoluyla edinilen bilgilerden oluşturulmuştur. Çalışma, nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Bu çalışma için gerekli nitel veriler literatür tarama ve İngiltere'deki bir ilköğretim okulunda (Delves Lane Primary School/ Durham) yapılan gözlemler sonucu toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci başarısını izlemede yaptığı çalışmalar ve kullandıkları araçlar araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu aracılığıyla tespit edilmiştir. Araştırma için toplanan veriler nitel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak Türkiye'deki ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: *Ölçme ve değerlendirme, İngiltere Eğitim Sistemi*

Abstract

The quality of the training and whether the system works or not is carried out through measurement and assessment. One of the tools to determine whether the system has achieved the desired goals is to control student achievement. The aim of England, which has set high standards in education, has not been to provide education to large masses, but to select and direct capabilities from a young age. Over time, the quality of England with the quality of large masses has also emphasized the importance of reaching. (Lauwerysvd., 1979).

In this study, it is examined what kind of studies are carried in the field of measurement and assessment in education of England, one of the developed countries. The data of the study were formed from the literature and the information obtained through observation. The study was with in the frame of the qualitative research model. The qualitative data for this study were collected through literature review and observations at a primary school (Delves Lane Primary School/ Durham) in England. The studies and the tools used by the teachers in monitoring the student achievement were specified through the observation form developed by the researchers. The data collected for the research were analyzed by using qualitative analysis techniques. Based on research findings suggestions have been made related to methods and techniques used in the measurement and assessment in Turkey.

Giriş

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ele alınmıştır (Ertürk, 1979). Eğitimde planlamanın ne kadar önemli olduğunu gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarına baktığımızda görebilmekteyiz. Eğitimde planlamanın dört temel öğesi vardır. Bunlar, öğrenciye kazandırılması düşünülen özellikler, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmedir. Bu çalışmada, Eğitim – öğretim sürecinde önemli bir rolü olan ölçme ve değerlendirmenin önemi ve İngiltere'de bu süreçte yapılan çalışmalara değinilmiştir.
İngiltere'de okulların kademe olarak yapılanması ve ölçme değerlendirme açısından ulusal çapta uygulanan belirli dönemlerin sonunda girdikleri sınavlar şu şekildedir: 5-11 yaşları arasında ulusal bir ders programını içeren ve 6 yıl süren ilköğretim devresi vardır. Bu 6 yıl süreçte, öğrenciler 2. sınıfın sonunda Key Stage 1 (1. Eğitim Basamağı), 6.sınıfın sonunda ise Key Stage 2 (2. Eğitim Basamağı) adı altında ulusal sınavları olan SATs sınavlarına girerler. Daha sonra 3 yıl süren (7, 8 ve 9. Sınıflar) orta öğretim devresi izler. Orta öğretimden sonra 2 yıl ve belli konularda yoğunlaşmış olan (10 ve 11. Sınıflar) General Certificate of Secondary Education (GCSE) programı gelir. Uluslararası Genel Orta Öğretim Sertifikası (GCSE) ve Uluslararası İleri Düzey (IAL)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

sınavı, okul bitirme veya üniversite giriş sınavlarına eşdeğerdir. İngiltere'deki bazı yüksek öğretim kurumlarına kabul için gereklidir. Bu sınavların yan sıra tüm sınıf seviyelerinde öğretmen değerlendirmeleri de aktif olarak rol almaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Bu çalışmanın verileri literatür tarama ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Gözlem formu alan uzmanları yardımıyla nihai haline getirilmiş ve İngiltere'deki (Delves Lane Primary School/ Durham) bir ilköğretim okulunda yapılan gözlemler sonucu veriler elde edilmiştir. Yapılan gözlemler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular

İngiltere'de ilköğretim Key Stage 1 ve Key Stage 2'yi kapsamaktadır. İlkokula başlama yaşı 5'tir (DfES, 2004; Laycock, 2002, s.69-71). İngiltere'de ulusal sınav olan belirli düzeylerin (Key Stage 1 ve Key Stage 2) sonunda uygulanan SATs sınavlarının ülke çapındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının başında yer almaktadır. Bunun dışında öğretmen değerlendirmeleri de önemli rol oynamaktadır.

Bu bağlamda gözlem formu oluşturulmadan önce okulda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ait öğretmenlerden ayrıntılı bilgiler alınmıştır. Bu bilgilerin özeti şu şekildedir:

- Hazırlık Aşamasının sonu (okul öncesi) - öğretmen değerlendirmesi yapılır,
- 2. sınıf sonu - 1. Eğitim Basamağı (Key Stage1) sonu yapılan SATs ve öğretmen değerlendirmesi yapılır,
- 6. sınıf sonu - 2. Eğitim Basamağı (Key Stage2) sonu - Matematik, okuma ve İngilizce, noktalama ve dilbilgisi testlerinden oluşan (SATs) ulusal sınav ve öğretmen değerlendirmesi yapılmaktadır.
- 2 ve 6. sınıfın dışındaki tüm sınıf seviyelerinde öğretmen değerlendirmesi esas alınır. Öğretmenler biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler yapmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme olarak;

- Gözlem yapma,
- Ders esnasında soru-cevap yöntemi,
- Defter kontrolü / Defter notlandırılması,
- Okulun genel izleme sistemine kayıt etme,

Özetleyici değerlendirme olarak; ''Dönem Sonu Sınavları'' yapılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öğrenci başarısını izlemede hangi çalışmalar yaptığını aşağıdaki gözlem formu oluşturularak tespit edilmeye çalışılmıştır.

No	Sınıf Gözlem Formu Maddeleri	Daima	Bazen	Hiçbir zaman
1.	Öğretim sürecine başlamadan bireysel olarak öğrencilerin kazanımları elde edebilmesi için gerekli hazırlıklar yapılıyor mu?			
2.	Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin kazanımları edinmedeki eksikliklerini ve güçlüklerinin belirlenmesi yapılıyor mu?			
3.	Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin kazanımları edinmedeki eksikliklerinin ve güçlüklerinin giderilmesi için gerekli düzenlemeler yapılıyor mu?			
4.	Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin ders esnasındaki ihtiyacına yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?			
5.	Öğrencilerin ders esnasındaki ihtiyacına yönelik yapılan geribildirimlerin bazı öğrencilerde yetersiz olduğu düşünüldüğü için ders sonunda bu öğrencilere yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?			
6.	Öğrencilere süreç içerisinde bireysel olarak öğrenme durumlarının seviyesine yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?			

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

7.	Bazı öğrencilerin ders sürecinde yeterli öğrenmeyi elde edemediği düşünüldüğü için o dersten sonra ihtiyacı olan çalışmanın yapılmasına yönelik gerekli yönlendirmeler yapılıyor mu?			
8.	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik diğer öğrencilerden farklı bir izleme ve değerlendirme yapılıyor mu?			
9.	Her öğrenciye yapılan ölçme ve değerlendirmeler bireysel olarak kaydediliyor mu?			

Üst üste 4 hafta 6. Sınıfta (aynı sınıf) aynı öğretmenin ders işlemesi gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucu;
(1, 2, 3, 4, 8 ve 9. Sorular)

- Öğretim sürecine başlamadan bireysel olarak öğrencilerin kazanımları elde edebilmesi için gerekli hazırlıklar yapılıyor mu?
- Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin kazanımları edinmedeki eksikliklerini ve güçlüklerinin belirlenmesi yapılıyor mu?
- Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin kazanımları edinmedeki eksikliklerinin ve güçlüklerinin giderilmesi için gerekli düzenlemeler yapılıyor mu?
- Öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin ders esnasındaki ihtiyacına yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?
- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik diğer öğrencilerden farklı bir izleme ve değerlendirme yapılıyor mu?
- Her öğrenciye yapılan ölçme ve değerlendirmeler bireysel olarak kaydediliyor mu?

Sorularına ‘‘Daima’’ cevabı alırken,
(5, 6 ve 7. Sorular)

- Öğrencilerin ders esnasındaki ihtiyacına yönelik yapılan geribildirimlerin bazı öğrencilerde yetersiz olduğu düşünüldüğü için ders sonunda bu öğrencilere yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?
- Öğrencilere süreç içerisinde bireysel olarak öğrenme durumlarının seviyesine yönelik geribildirimlerde bulunuluyor mu?
- Bazı öğrencilerin ders sürecinde yeterli öğrenmeyi elde edemediği düşünüldüğü için o dersten sonra ihtiyacı olan çalışmanın yapılmasına yönelik gerekli yönlendirmeler yapılıyor mu?

Sorularına ‘‘Bazen’’ cevabı alınmıştır.
Bu sonuçların yanı sıra İngiltere’de öğrenciler ITRACK adlı ya da bunun benzeri sistemlerle düzenli olarak izlenmektedir. Bu sistemle öğrenci başarıları takip edilirken, eksiklikleri belirlenip giderilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin verdiği bilgiler doğrulusunda hazırlanan gözlem formundan çıkan sonuçlar gösteriyor ki; İngiltere’de sistemsel bir ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Söylenen ve uygulanan çelişmemektedir.
İngiltere’de Bölge Eğitim İdaresi, öğrencinin aldığı puanları, yönetici ve öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeleri de esas alarak öğrenciler hakkında değerlendirmeler yapmaktadır. Ebeveynler bu değerlendirmeye göre çocuklarını Akademik, Teknik veya Modern Okullar'a gönderirler. İlkokul ve ortaokul düzeyinde sınıf geçme ve kalma yoktur. (Demirel, 2001) Bu durum gösteriyor ki İngiltere’ de temel eğitimde çocukları sınav yapmakta ki en büyük amaç öğrenci başarılarını izlemek ve lise seviyesine gelen öğrenciyi uygun okula yönlendirme yapmaktır. Yöneltme, eğitime alınan bireylerin ve eğitim alternatiflerinin özelliklerine göre yönelmelerine yardımcı olma; yerleştirme de, bir işe uygun personeli alma, öğrencileri, kendi (ilgi ve yeteneklerine) ve okuldaki eğitimin özelliklerine göre uygun olanları seçme ve yerleştirmede uygulamaya konulur (Turgut, M.F. & Baykul, Y., 2012).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, İngiltere eğitim sisteminde uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu konuda yapılan çalışmalar ve ilgili literatür bulgulara ilişkin sonuç ve tartışma araştırmanın amaçlarına göre düzenlenmiştir.
İngiltere’de öğretmenler biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler yapmaktadır. Öğretmenler aynı zamanda biçimlendirici değerlendirmeyle öğrenci başarısını izlemede daha sağlıklı sonuçlar elde ettiklerini düşünmekte ve uygulamalarını bu yönde sistematikleştirmektedirler. Araştırma sonucunda da görülüyor ki İngiltere her ne kadar ulusal düzeyde sınavlar yapsa da öğretmen değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü yapılan sınavlar seçmeye yönelik değil, öğrenci başarısını izlemeye yöneliktir. Sistemin amacı aslında öğrenci başarısını ölçerken, okulların seviyesini belirlemek ve standartlaştırma çalışmaları yapmaktır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Bu yüzden İngiltere'de eğitim sisteminde yapılan çalışmalar genel olarak standartlaştırılmaya çalışılmıştır. 1988 yılından itibaren İngiltere'de ilköğretim düzeyinde öğrencilerin değerlendirilmesi için ulusal düzeyde sınavlar uygulanmaktadır. (Alexander, 2000). Bu durum İngiltere'de eğitimin sistemleşmesinin uzun yıllar öncesinden beri var olduğunun göstergesidir de diyebiliriz.

Ülkelerin en önemli hizmet alanının eğitim olması gerekir ve her ülkenin kendine özgü bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır. Bu sistem ait olduğu toplumun özelliklerine ve evrensel gelişmelere göre oluşur, gelişir ve toplumun eğitimden beklentilerini yerine getirir. Ülkemizde de bu beklentileri karşılamak adına eğitime dair çeşitli çalışmalar yapılmış ve halende bu çalışmalara devam edilmektedir.

Kaynakça

Alexander, R. J. (2000). Culture and pedagogy: International comparisons in primary education. United Kingdom: Blackwell Publishing Company.

Demirel, Ö. (2001) Karşılaştırmalı eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ertürk, Selahattin. Eğitimde Program Geliştirme. Üçüncü Basım, Ankara, 1979.

Lauwerys, Joseph A.; Varış, Fatma; Neff, Kenneth. (1979). Mukayeseli Eğitim. İkinci Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Laycock, L. (2002) Primary Schools, Education in the United Kingdom. (Edi.: L.Gearon). London: David Fulton Publishers: (s. 69–80)

Turgut, M.F. & Baykul, Y. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Institutional Completeness in Higher Education: An Examination of An Irish University from The Perspective of International Students

Buse Gamze Üstündağ
ubuse@metu.edu.tr

Abstract

This paper reviews a host higher education institution, namely Dublin City University (DCU) in Ireland, from the lens of international Muslim students (IMS) who were enrolled in an undergraduate or masters programme at the time of the data collection. During the discussions of the host society, the participants argued that Ireland was culturally different, however, was a welcoming host with respect to participant's religious faith and cultural identity. The participants also pointed to the negative image of Muslims in the host society, nevertheless, did not discuss identity-based incidents as a prevalent phenomenon. With respect to the host institution, the examination is saturated to specifically DCU and its campus climate, facilities, services and academic staff from the perspective of IMS as presented in Table 1-1. Positive aspects of the institution are identified, as well as the challenges the participants come across during their study abroad experience. From the data analysis 'institutional support' and a positive relationship with the lecturers emerge as two key factors that facilitate IMS' well -being and sense of belonging on campus. The space created for students' cultural and religious practices, as well as the geography of the campus are perceived as signs of respect towards culturally different members of the university by the IMS. Students identify 'written assignments' and 'research-oriented skills' as challenges in the Irish higher education. The findings indicate the significance of institutional completeness in host universitites for international students' well-being within the framework of internationalisation and cross-cultural adjustment.

Keywords: *higher education, international students, cross-cultural adjustment, institutional completeness, identity*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İnternet Kullanımı ve Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Örneği

The Relationship Between Internet Usage And Happiness Level: Example Of University Students

Esin Sezgin
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İSTANBUL
esinsezgin21@gmail.com

Hale Tosun
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, İSTANBUL
haletosun@gmail.com

Özet
Giriş ve Amaç: İnternet, iletişimde ve bilgiye ulaşma konusunda sağladığı kolaylıklar nedeni ile çok geniş bir kitle tarafından günümüzde oldukça sık kullanılan, önemli bir teknolojidir. Bu araştırmada amaç, üniversite öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıkları ile mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Gereç ve Yöntemler: Araştırma internet kullanımının mutluluk düzeyine etkisini belirlemek amacı ile betimleyici olarak planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu bir kamu üniversitesinde öğrenim gören çocuk gelişimi öğrencilerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden (n=123) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; demografik bilgi formu, internet kullanım alışkanlarını içeren bilgi formu ile Oxford Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular: Örneklem grubunun, yaş ortalaması 20,11±1,94 olup, %69,1'i ekonomik durumunu orta olarak tanımlamaktadır. %61,8'i internette zaman geçirmediği gün olmadığını, %47,2'si öncelikle tanıdıkları ile iletişim için interneti kullandığını, %51,2si günde 3-4 saatini internette geçirdiğini, %45,5'i internet kullanımı nedeni ile ders çalışma süresinin azaldığını, %44,7'si fırsat bulduğu her zaman çevrimiçi olduğunu, %59,3'ü gece sosyal ağlarını kontrol ettiğini, %51,2'si bazen interneti huzursuzluk/kaygı/yalnızlık duygusundan kaçış olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca grubun mutluluk puan ortalaması 115,82 ± 16,76 olarak tespit edilmiştir. Sonuç: Aylık harçlık miktarı yüksek olanların, internet kullanma nedeni ile ders çalışma süresi azalmayanların, aile/arkadaşları ile boş zamanlarını geçirmeyi tercih edenlerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sonucun anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
Anahtar Kelimeler: İnternet kullanımı, mutluluk, üniversite

öğrencileri **Abstract**

Introduction and Purpose: Internet, communication and access to information due to the ease of access by a very large mass is nowadays is an important technology. The purpose of this study is to investigate the relationship between internet usage habits and happiness level of university students. Material and Method: The research was planned as descriptive in order to determine the effect of internet usage on the level of happiness. The universe of the research is the students of the students who study at a public university; The sample group consisted of students who volunteered to participate in the study (n = 123) . As a data collection tool; demographic information form, information form including internet usage habits and Oxford Happiness Scale were used. Findings: The mean age of the sample group was 20,11 ± 1,94, and 69,1% described the economic status as medium. 61.8% did not spend time on the internet, 47.2% used the internet for communication with their acquaintances, 51.2% spent 3-4 hours a day on the internet and 45.5% of them used the internet because of internet use. 44.7% stated that they were always online when they had the opportunity, 59.3% checked their night social networks, and 51.2% said that they sometimes saw the internet as escape from the feeling of restlessness / anxiety / loneliness. In addition, the mean score of the group was 115,82 ± 16,76. Result: It was determined that those who had high monthly allowance amount, who did not decrease their working time due to internet use, those who preferred to spend their free time with their family / friends were higher and the result was meaningful ($p <0.05$).
Keywords: Internet use, happiness, university students

Giriş

Bulunmasının üzerinden yarım yüzyıl geçmeden insanların birçoğunun ilgi odağı olan ve teknolojik bir araç olarak kabul edilen internet, üç milyardan fazla insan tarafından kullanılmaktadır (Kutlu, Savcı, Demir & Aysan, 2016; Vural, Akıncı & Bat 2010). Günümüzde iletişimi sağlama ve bilgiye ulaşma konusunda sağladığı kolaylıklar nedeni ile şimdiye kadar karşılaşılanlardan çok daha geniş bir kitlenin kullanımında olup, her geçen gün sunduğu alternatif yenilikler ile kullanıcı sayısı giderek artmaktadır. İnsanlar, gereksinim duydukları bilgiye hızlı ve kolay şekilde

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

ulaşabilmekte ve dünyadaki değişikliklerden haberdar olmaktadırlar. Oyunlarda kendilerine sanal bir dünya yaratabilmekte, bankacılık, emlak gibi işlerini kolaylıkla halletmekte ve internet üzerinden alışveriş yapabilmektedirler. İnternetin bu kadar sık kullanılmasındaki en önemli nedenlerden biri de interaktif olmasıdır. Ayrıca kullanıcılarına zaman ve yer ile sınırlı olmayan küresel bir iletişim olanağı da sunmaktadır (Ayas & Horzum, 2013; Balcı, Arsal, Gölcü & Öcalan, 2013).
Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yapılan hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre; 2018 yılı Nisan ayında hanelerin %83,8'i evden internete erişim imkânına sahip olmakla birlikte bu oran 2017 yılının aynı ayında %80,7 olarak bildirilmiştir. Bilgisayar ve İnternet kullanımı 2017 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırası ile %56,6 ve %66,8; 2018 yılında ise %59,6 ve %72,9 olarak belirlenmiştir (TUİK,2018) . İnternetin özellikle gençler arasındaki kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır (Balcı, Arsal, Gölcü, Öcalan, 2013; Ceyhan, 2010; Kutlu, Savcı, Demir & Aysan, 2016). Bunun nedenleri arasında; özellikle şehir hayatında daha zor kurulan sosyal bağlantının internet üzerinde kurulması, özgürce düşüncelerin ve duyguların paylaşılması, gösterilmek istenen yönlerin abartılabilmesi gençler arasında popülerliği arttırmaktadır (Balcı & Gülnar,2009; Karal & Kokoç, 2010). Tüm bu bilgiler doğrultusunda gençlerde kullanımı son derce yaygın olan internet kullanma alışkanlığının, mutluluk düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Metod

Araştırmanın Amacı

Araştırma üniversite öğrencilerinde internet kullanımının mutluluk düzeyine etkisini belirlemek amacı ile nicel çalışma olarak planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim yılında bir kamu üniversitesinde öğrenim gören çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinden (N=180), araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler (n=123) oluşturmuştur. Araştırmaya katılma oranı % 68,3'dür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kasım 2018'de İnternet Kullanım Alışkanlığı Anket Formu ve Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) kullanılarak toplandı.
İnternet Kullanım Alışkanlığı Anket Formu**;** 8 sorudan oluşan sosyo-demografik bilgi formu, ilgili alan yazın doğrultusunda hazırlanan ve 15 sorudan oluşan internet kullanım alışkanlarını içeren bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturularak kullanılmıştır.
Oxford Mutluluk Ölçeği; OMÖ, Hills ve Argyle (2002) tarafından mutluluğu ölçmek üzere geliştirilmiştir. Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha değeri 0,91 olarak bulunmuştur. Ölçme aracı, 29 maddelik ve 6'lı Likert tipi (1-Hiç katılmıyorum, 6-Tamamen katılıyorum) bir ölçme aracıdır. 29 maddelik 6'lı likert tipi (1-Hiç katılmıyorum, 6-Tamamen katılıyorum) bir ölçme aracıdır. 6. 10. 13. 14. 19. 23. 24. 27. 28. 29. maddeler tersten kodlanmaktadır. OMÖ'den alınan yüksek puan, mutluluk düzeyinin yüksek olduğuna işaret eder. Araştırmamızda Cronbach's Alpha değeri 0,86 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yürütüldüğü fakültenin dekanlığından ve Türkçeye uyarlaması Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından yapılan Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ) kullanımı için yazar Doğan'dan yazılı izin alınmıştır. Çalışma grubu yer alan bireylere veri toplama formunun uygulamasından önce, araştırmanın amacı açıklandı. Katılımları için isteklilik ve gönüllülük ilkesine özen gösterilerek onamları alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Verilerin analizinde SPSS 23.0 versiyonu kullanılmıştır. Veri toplama formlarından elde edilen ordinal veriler aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum olarak, nominal veriler ise frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri; %45,5'i 20-21 yaş aralığında ve yaş ortalaması 20,11±1,94, %96,7'si kadın, %69,1'inin orta düzeyde ekonomik duruma sahip, %56,9'unun aylık harçlığı 0-500 tl,, %44,7'sinin yerleşim yeri büyükşehir, %51,2'si aile ve akrabaları ile yaşamakta, % 63,4'ü aile ilişkilerini, % 69,1 arkadaş ilişkilerini sorunsuz olduğunu belirtti (Tablo 1).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 1. Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri

Değişkenler		Frekans	%
Yaş 20,11±1,94	19 ve altı	51	41,5
	20-21	56	45,5
	22 ve üzeri	16	13,0
	Toplam	**123**	**100**
Cinsiyet	Kadın	119	96,7
	Erkek	4	3,3
	Toplam	**123**	**100**
Sınıf	1	48	39,0
	2	40	32,5
	3	35	28,5
	Toplam	**123**	**100**
Sosyo-ekonomik düzey	Düşük	22	17,9
	Orta	85	69,1
	Yüksek	16	13,0
	Toplam	**123**	**100**
Aylık harçlığınız ne kadar?	0-500 tl	70	56,9
	501-750 tl	30	24,4
	751 ve üstü	23	18,7
	Toplam	**123**	**100**
Yaşamınızın büyük kısmını geçirdiğiniz yerleşim birimi	Köy-Kasaba	11	8,9
	İlçe	27	22,0
	İl	30	24,4
	Büyükşehir	55	44,7
	Toplam	**123**	**100**
Şu an kiminle ve nerede yaşıyorsunuz	Aile-akrabalar	63	51,2
	Evde-arkadaşlarla	13	10,6
	Yuttta	47	38,2
	Toplam	**123**	**100**
Ailenizle ilişkileriniz nasıl	Sorun yok	78	63,4
	Sorun var	45	36,6
	Toplam	**123**	**100**
Arkadaşlarınızla ilişkileriniz nasıl	Sorun yok	85	69,1
	Sorun var	38	30,9
	Toplam	**123**	**100**

Öğrencilerin internet kullanımına ilişkin bilgilerine bakıldığında; % 61,8'inin internette zaman geçirmediği gün olmadığını, % 47,2'si internete bağlanmada öncelikli amacının iletişim olduğunu, % 53,7'si mobil cihaz ile bağlandığını, %51,2'si günde 3-4 saatini internette geçirdiğini, %45,5'i internette zaman geçirmesi nedeni ile ders çalışma süresinin azaldığını, %52'si internetten akademik yayın/dergi takip ettiğini, % 99,2'si ödev hazırlığında internetten faydalandığını, %44,7'si fırsat bulduğu her zaman çevrimiçi olduğunu, % 87,8'si bazen amaçlanan sürenin dışında internet kullandığını, % 41,5'i bazen aile veya arkadaşlarınla vakit geçirmektense internet kullanmayı tercih ettiğini, % 27,6'sı sabah uyandığında ilk iş olarak çevrimiçi olduğunu, % 59,3'ü her zaman gece yatmadan önce sosyal ağlarını kontrol ettiğini, % 56,9'u İnternette çok zaman geçirdiğinde kendine sınırlama getirdiğini, % 68,3'ü internet kullanımını azaltma ve durdurma durumunda kendini mutsuz hissetmediğini, %51,2'si bazen interneti sorunlardan kaçma veya huzursuzluk/kaygı/yalnızlık duygusundan kurtulma yolu olarak gördüğünü ifade etti.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 2. Öğrencilerin internet kullanımına ilişkin bilgileri

Değişkenler		Frekans	%
İnternette zaman geçirmediğiniz gün var mı?	Evet	14	11,4
	Bazen	33	26,8
	Hayır	76	61,8
	Toplam	**123**	**100**
İnternete bağlanmada öncelikli amacınız	İletişim	58	47,2
	e-posta takip	7	5,7
	sosyal medya	58	47,2
	Toplam	**123**	**100**
İnternete daha çok nereden bağlanıyorsunuz	Mobil Cihaz	66	53,7
	Ev	34	27,6
	Yurt	23	18,7
	Toplam	**123**	**100**
Günlük internette geçirilen zaman	< 2 saat	45	36,6
	3-4 saat	63	51,2
	5 saat ve üstü	15	12,2
	Toplam	**123**	**100**
İnternet kullanma nedeniyle ders çalışma süreniz azalıyor mu?	Evet	56	45,5
	Hayır	67	54,5
	Toplam	**123**	**100**
İnternetten akademik yayın/dergi takip eder misiniz?	Evet	64	52,0
	Hayır	59	48,0
	Toplam	**123**	**100**
Ödev hazırlığınızda internetten faydalanır mısınız?	Evet	122	99,2
	Hayır	1	,8
	Toplam	**123**	**100**
Ne sıklıkla online olursunuz?	Bazen	68	55,3
	Fırsat Bulduğum Her zaman	55	44,7
	Toplam	**123**	**100**
Amaçlanan sürenin dışında internet kullanımı	Bazen	108	87,8
	Her zaman	15	12,2
	Toplam	**123**	**100**
Aileniz veya arkadaşlarınızla vakit geçirmektense internet kullanmayı tercih ederisiniz	Hiçbir zaman	72	58,5
	Bazen	51	41,5
	Toplam	**123**	**100**
Sabah uyandığınızda ilk işiniz internete bağlanmak mıdır?	Evet	34	27,6
	Bazen	49	39,8
	Hayır	40	32,5
	Toplam	**123**	**100**
Ne sıklıkla gece yatmadan önce sosyal ağlarınızı kontrol edersiniz?	Bazen	50	40,7
	Her zaman	73	59,3
	Toplam	**123**	**100**
İnternette çok zaman geçirdiğinizi düşündüğünüzde kendinize sınırlama getirebiliyor musunuz?	Evet	70	56,9
	Bazen	53	43,1
	Toplam	**123**	**100**

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İnternet kullanımınızı azaltmaya veya durdurmaya çalıştığınızda kendinizi mutsuz hissediyor musunuz?	Evet	10	8,1
	Bazen	29	23,6
	Hayır	84	68,3
	Toplam	**123**	**100**
İnterneti sorunlardan kaçma veya huzursuzluk/kaygı/yalnızlık duygusundan kurtulma yolu olarak kullanır mısınız?	Evet	15	12,2
	Bazen	63	51,2
	Hayır	45	36,6
	Toplam	**123**	**100**

Araştırmaya katılan grubun ölçekten aldığı puan ortalaması, örneklemin tamamı için 115,82 (SS=16.76) olarak bulunmuştur. Puan aralığı 51-151'dir. Yüksek puanlar, yüksek düzeyde mutluluğa işaret etmektedir (Tablo 3) .

Tablo 3. Mutluluk puan ortalaması

	n	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Mutluluk toplam puan	123	51,00	151,00	115,8293	16,76291

Sosyo-demografik veriler ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması

Öğrencilerin sosyo- demografik verilerinden; yaş, cinsiyet, sınıf, sosyoekonomik düzey, yaşamının büyük kısmını geçirdiği yer, şu an kiminle yaşadığı, aile ile ilişkilerine ve arkadaşları ile olan ilişkilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmazken, aylık harçlık miktarı ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Mutluluk düzeylerinin aylık aldıkları harçlık miktarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Test sonucuna göre aylık harçlık miktarına göre mutluluk düzeyleri istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$) görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4: Aylık harçlık miktarı ve mutluluk arasındaki ilişki

	Aylık Harçlık Miktarı				
	0-500 (n=70)	501-750 (n=30)	751 ve üstü (n=23)	KW	P
Mutluluk puanı	113,48±17,3	114,0 ±14,28	125,35 ± 15,29	7,221	**0,027**

$p<0,05$

Farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan ileri analizde (Mann Whitney U testi); 0-500 tl harçlık alanlar ile 751 ve üzeri harçlık alanlar arasında, 501-750 harçlık alanlarla 751 tl ve üzeri harçlık alanlar arasında anlamlı farklılık olduğu; 751 tl ve üzeri harçlık alanların diğer gruplara göre mutluluk puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlendi (Tablo 5).

Tablo 5. Aylık harçlık miktarı ve mutluluk arasındaki farklılık

	Aylık Harçlık		0-500	501-750	751 ve üzeri	Farklılık
Puanı	[a] 0-500	U	-	-	530,000	c>a
		p	-	-	,014	
	[b] 501-750	U		-	211,500	c>b
		p		-	,017	
	[c] 751 ve üzeri	U			-	
		p			-	

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İnternet Kullanımı ile ilgili sorular ve mutluluk düzeyleri karşılaştırıldığında

Mutluluk düzeyleri ile internette geçirilen zaman, internete bağlanmada öncelikli amaç, internete nereden bağlandığı, günlük internette geçirilen zaman, akademik yayın takibi, ödev hazırlığında internetten faydalanma, çevrimiçi olma sıklığı, amaçlanan sürenin dışında internet kullanımı, sabah uyandığında ilk işin internete bağlanma olduğu, gece yatmadan önce sosyal ağları kontrol etme, internette çok zaman geçirdiğinizi düşündüğünde kendine sınırlama getirebilme, internet kullanımını azaltma/durdurmaya çalıştığında kendini mutsuz hissetme, interneti sorunlardan kaçma veya huzursuzluk/kaygı/yalnızlık duygusundan kurtulma yolu olarak kullanma durumu arasında istatistiki olarak anlamlı herhangi bir fark yoktur. Yapılan analizler sonucunda mutluluk düzeyleri ile; internet kullanma nedeniyle ders çalışma süresinde azalma durumu ve aile/arkadaşlar ile vakit geçirmektense internet kullanmayı tercih etme durumu arasında istatistiki olarak anlamlı fark vardır.

Mutluluk düzeylerinin internet kullanma nedeniyle ders çalışma süresinde azalma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir. Test sonucuna göre internet kullanma nedeni ile ders çalışma süresinde azalma var ya da yok diyenlerin, mutluluk düzeyinin istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$), ders çalışma süresinin azalmadığını söyleyenlerin mutluluk puanlarının, ders çalışma süresinin azaldığını söyleyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. İnternet nedeni ile ders çalışma süresi ile mutluluk puanı arasındaki farklılık

	İnternet nedeniyle ders çalışma süresinde azalma			
	Evet Var	Hayır Yok	t	P
Mutluluk puanı	112,17±15,41	118,88±17,33	2,244	**,027**

Mutluluk düzeyinin aile/arkadaşlarla vakit geçirmektense internet kullanmayı tercih etme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelendi. Test sonucuna göre aile/arkadaşlarla vakit geçirmektense, internet kullanmayı tercih etme durumu ile mutluluk düzeyinin istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$), interneti tercih etmeyenlerin bazen tercih edenlere göre mutluluk puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Aile/arkadaş ile vakit geçirmektense internet kullanmayı tercih etme durumu ile mutluluk puanı arasındaki farklılık

	Aile veya arkadaşlarla vakit geçirmektense internet kullanmayı tercih etme durumuna			
	Hiçbirzaman	Bazen	t	P
Mutluluk puanı	118,94±16,32	111,43±16,531	2,501	**,014**

Sonuç ve Tartışma

Sosyoekonomik düzey açısından bakıldığında, bu değişkene ilişkin çok fazla bilginin bulunmadığı görülmektedir (6). Araştırmamızda aylık harçlık miktarı yüksek olanların mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sonucun anlamlı olduğu tespit edildi ($p<0.05$). İnternet nedeni ile ders çalışma süresi azalmayanların, mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sonucun anlamlı olduğu belirlendi ($p<0.05$). İletişim kişilerarası ilişkiler için en önemli gereksinmelerden birisidir. İnternet kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, bazılarında interneti uzun süreli kullananların daha yalnız olduğu saptanırken diğer çalışmalarda fark bulunmadığı belirtilmiştir (Durak, Batıgün & Hasta 2010). Yapılan başka bir çalışmada ise aile içi ilişkilerinin kötü olduğunu söyleyenlerin ise %81'i internetin çok önemli olduğunu, ailesi ile geçirdiği zamanın yetersiz olduğunu söyleyenlerin ise %54'ü internetin çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Bayraktutan, 2005). Araştırma bulgumuza göre; sosyal ilişkinin mutluluk düzeyini arttırdığı, aile/arkadaşları ile boş zamanlarını geçirmeyi tercih edenlerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sonucun anlamlı olduğu tespit edildi ($p<0.05$). Sonuç olarak; öğrencilerin üniversitede sosyal aktiviteler ve kulüp etkinlikleri daha fazla sosyal ortamlarının desteklenmesi mutluluk düzeylerinin artmasında etkili olabilir.

Kaynaklar

Ayas, T., & Horzum, M., B. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Aile İnternet Tutumu.* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4:39, (ss. 46-57).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Balcı, Ş., Arsal, Gölcü, A. & Öcalan, M, E. (2013). *Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Kullanım Örüntüleri*. Journal of Selcuk Communication, 7:4,(ss 5-22).

Balcı,Ş. & Gülnar,B.(2009). *Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılarının Profili.* Journal of Selcuk Communication,6:1, (ss 5-22).

Bayraktutan,F. (2005). Aile İçi İlişkiler Açısından Internet Kullanımı. T. C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Yapı – Sosyal Değişme Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Ceyhan,E.(2010). *Problemli İnternet Kullanım Düzeyi Üzerinde Kimlik Statüsünün, İnternet Kullanım Amacının ve Cinsiyetin Yordayıcılığı.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri ,3, (ss. 1323-1355).

Durak, Batıgün, A. & Hasta,D. (2010). *İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme.* Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11, (ss. 213-219).

Karal,H., Kokoç,M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1.3, (ss. 251-263).

Kutlu,M. Savcı,M., Demir,Y. & Aysan,F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17,1,(ss. 69-76).

Vural, Akıncı, B. & Bat, M.(2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. Journal of Yasar University, 20:5, (ss.3348-3382).

TUİK (2018). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 adresinden erişilmiştir.

Investigation Of Factors Affecting Academic Self Competencies Of Midwifery Students

Handan Özcan
hndnozcn@hotmail.com

Neriman ÇaĞlayan KeleŞ
nerimancaglayan.keles@sbu.edu.tr

Yasemin Aydin Kartal
yasemin.aydin@sbu.edu.tr

Abstract

Objective: This study was conducted to determine the factors affecting the academic self-efficacy of midwifery students.

Material and Method: The population of the study, which is carried out in a descriptive and cross-sectional manner, consists of the first, second and third year students of the Department of Midwifery of the Faculty of Health Sciences of a public university. The study was carried out with students who agreed to participate voluntarily in the study by reaching all midwifery students (n = 184). Personal Information Form and 'Academic Self-Efficacy Bilgi Scale were used as data collection tools.

Results: The mean age of the students was 19.66 ± 2.14 and 34.8% was first class. The average score of the students on the Academic Self -Efficacy Scale was 14.49 ± 2.53. In the results of statistical analysis; There were no significant differences between the students' class, income status, long-lasting place of life, educational status of parents and willingness to participate in scientific meetings / seminars and congresses. In the analysis, significant differences were found between the students who did not work (U = 2351.000, p = 0.05) and those who felt fit for the department (U = 2855.000, p = 0.04).

However, according to the second year, the third grades, scientific meetings / seminars and congress participants and those who want to participate, those who prefer the midwifery department willingly, those who are satisfied with the department and those who have more than the income level expenses have higher academic self-efficacy scores.

Conclusion: As a result of the research, especially the students of the midwifery department, who prefer voluntarily and being satisfied with the department, increase their academic self-efficacy. This situation shows us that academic self-efficacy will increase as a result of individuals choosing their own favorite and desired department.

Keywords: *Midwifery Students, Academic self-efficacy, Success, Preference*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kalite ve Kaliteli Üniversite Kavramları Hakkında Öğrenci Algılarının Belirlemesi (Gazi Üniversitesi Örneği)

Sedanur Girayhan
sedanurgirayhan@gmail.com

Nurdan Kalaycı
nurdankal@yahoo.com

Özet
Ülkelerin, nitelikli biçimde yetişmiş bireyleri geleceğe en büyük yatırım olacağından bu yatırımın niteliği bireyleri yetiştiren kurumların niteliği ile ortaya çıkacaktır. Üniversiteler, nitelikli bireyler yetiştiren kurumlar arasında ve ilk sıralarda yer almaktadır. Bu nedenle nitelikli bireyler için üniversiteleri, kaliteli üniversiteler için kalite kavramını gerektiğince analiz etmek gereklidir.
Araştırmanın amacı, kalite ve kaliteli üniversite kavramları ile ilgili üniversite öğrencilerinin algılarını belirlemektir. Araştırma, kalite ve süreçleri konularında yükseköğretim kurumlarına, ilgili kurum/kuruluşlara ve yapılacak olan ilgili araştırmalara veri sağlayacağından önemlidir.
Araştırma, betimsel tarama modelinde olup nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 2017-2018 eğitim- öğretim yılı yedi farklı bölümün birinci ve son sınıflarında öğrenim gören 247 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi, odak grup görüşmesidir ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın analizinde ilk problem için Harvey ve Green'in (1993) kalite anlayışı, ikinci problem için Demirhan'ın (2011) araştırmasındaki temalar kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında kalite kavramı için ilk sırada 'amaca uygunluk anlamında kalite', ikinci sırada 'para değeri olarak kalite' anlayışının vurgulandığı belirlenmiştir. Kaliteli üniversite kavramı için ilk sırada 'fiziksel ortam ile ilgili özellikler', ikinci sırada 'akademik ve idari hizmet ile ilgili özellikler' kavramının vurgulandığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda diğer araştırmacılar konuyla ilgili üniversitelerin farklı örneklem grupları üzerinde çalışmalar yapabilir.
Keywords: *Yükseköğretim, Üniversite, Kalite, Kaliteli Üniversite*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kamu Üniversitelerinin Stratejik Planlarında Yer Alan Performans Göstergelerinin İncelenmesi

Ali Özdemir
aliozdmr32@gmail.com

Lütfü Çakır
lcakir@ticaret.edu.tr

Özet
Stratejik planlama süreci, yükseköğretim kurumlarının tüm birimlerinin faaliyetlerinin incelenmesini, kurumsal SWOT analizlerinin yapılmasını ve buna dayalı olarak yükseköğretim kurumlarını ilgilendiren strateji ve hedeflerin belirlenmesini, kurumsal performansın izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsar. Süreç içerisinde kurumsal bilgiler, paydaşlara yönelik anketler ve değerlendirmeler, sektörel iş birlikleri ve YÖK Stratejik Planı göz önünde bulundurulur. Performans göstergeleri, stratejik planın başarısının ve özellikle uygulama sonuçlarının ölçülmesini sağlayan araçlardır. Performans göstergeleri, kuruluşların stratejik amaç ve hedeflerinin yerine getirilmesinde ulaşılan sonuçları ölçmek ve değerlendirmek için kullanırlar ve performans ölçümlerinde temel oluştururlar. Bu göstergeler girdi, çıktı, sonuç, etkinlik ve kalite göstergeleri olarak sınıflandırılmaktadır (Yenice, 2006).
Bu çalışmanın amacı kamu üniversitelerinin stratejik planlarında yer alan stratejik amaç ve hedeflerini incelemek; bu hedeflere uygun performans göstergelerinin geliştirilmesini yerli ve yabancı literatür ışığında değerlendirmektir. Araştırma kapsamında stratejik planlarında performans göstergelerini somut bir şekilde ifade eden yurt içi ve yurt dışında faaliyet gösteren 11 üniversite amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu Raporu (YÖDEK, 2007) incelenmiştir. Bu planlarda yer alan stratejik amaç ve hedefler ile performans göstergeleri karşılaştırılmıştır. Üniversitelerin planlarının yanı sıra Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan ve daha önce stratejik palama alanında çalışmış 2 öğretim üyesi ile stratejik amaçlara uygun olarak geliştirilebilecek performans göstergeleri konusunda uzman görüş alınarak veri çeşitleme yoluna gidilmiştir.
Araştırma sonuçlarına göre; üniversitelerin stratejik planlarında ağırlıklı olarak temel altyapı ihtiyaçlarına yönelik göstergelere yer verdiği, üniversiteden üniversiteye stratejik planlamaya verilen önemin değişkenlik gösterdiği, yurt dışındaki üniversitelerin finans ve kaynak bulma boyutuna yurt içindeki üniversitelere göre daha fazla önem verdiği ve üniversitelerin bazı stratejik amaçlarda benzer performans göstergeleri oluştururken, bazı amaçlar için farklı göstergeler geliştirdiği tespit edilmiştir.
Keywords: *yüksek öğretim, stratejik planlama, performans göstergeleri*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kurum Kültürü Kavramı ve Kurum Kültürünün Sınıflandırılması Üzerine Bir İnceleme

A Review on Organizational Culture Consept and Classification of Organizational Culture

Cem GÜLCAN
Sakarya Üniversitesi Sakarya-Türkiye
cemgulcan26@gmail.com

Kurum kültürü, organizasyonlar içerisinde önemli bir öneme sahiptir. İnsanoğlu, varoluşundan günümüze kadar örgüt kurma gerekliliği duymuştur. Bu örgütler, ilk başlarda hayatta kalmak için kurulurken artık günümüz dünyasında ticari amaçlı örgütler de mevcuttur. Ticari olsun ya da olmasın başarılı organizasyonlar, kendi eşsiz kültürlerine sahiptirler. Kurum kültürü, organizasyonlar içerisinde önemli bir öneme sahiptir. Bir kurum kültürünün özünü ve önemini anlamak, bir kuruma sert rekabet koşullarında avantaj sağlayacak ve daha önemlisi çalışanların mutluluğu ve performansının yüksek kalmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca kurum kültürü, tüketici zihninde markaların itibarına dair oluşan tutumları da doğrudan etkilemektedir. Bu makalede de Charles Handy'nin oluşturduğu sınıflandırma yöntemine yönelik bir inceleme gerçekleştirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: *Kurum Kültürü, Kurum İmajı, Örgütsel Bağlılık.*

Abstract
Organizational culture, plays a very significant role in the organizations. Since the beginning of mankind, creating an organization has been seen as a necessity by the humanity. Whereas at the beginning, these organizations were being created just to make people stay alive; but at the present time, they have more commercial goals. Either commercial or noncommercial, every succesful organizations have their own cultures. Understanding the essence of the organisation's culture and its values would provide a significant advantage to the organization among its rivals on any possible tough conditions of competation and more importantly will help keeping the employees' motivation and performance in high level. Moreover, organizational culture directly effects to consumers' perception towards brand's reputation. In this study, its aimed to review on Charles Handy's classification of organizational culture.
Key Words: *Corparate Culture, Corporate image, Organizational Commitment.*

Giriş

Bugün elde edebildiğimiz kanıtlar gösteriyor ki, modern insan (Homo Sapiens), bundan yaklaşık 200 bin yıl öncesinde var olmaya başlamıştır. Atalarımız ilk ortaya çıkmaya başladıkları tarihten bu yana, birlikte yaşama ihtiyacı içerisinde olmuşlardır. Bu ihtiyaç insan türünün fizyolojik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Biz insanların, ne diğer yırtıcılardan koşarak kaçmamızı sağlayacak mükemmel bir kas yapısı ne de avlanmamızı sağlayacak parçalayıcı bir ağız yapımız mevcuttur. İşte böyle zayıf bir fiziksel yapıya sahipken bile, insanoğlunun bugün dünyada besin zincirinin en tepesine çıkmamızı sağlayan en temel başarışı birbiriyle organize halde hareket edebilmesidir. Örgüt kurabilme yetisi insanoğlunu dış tehditlere karşı birlikte mücadele etmesini, birlikte avlanarak karnını doyurmasını ve kısacası bugün insana dair ne varsa bunları inşa edebilmesini sağlamıştır. Atalarımızın kurduğu klanlar ve sonrasında devletler, hukuk sistemimiz, yeryüzündeki dinler, kültürler hepsi örgütsel bir yapılanmamın sonucunda elde edilebilmiştir. Kurum ve örgütlerin, ilk ortaya çıkışından itibaren birbirinden farklılaşma çabası içerisinde oldukları görülmüştür. En ufak topluluklar bile, seçtikleri kıyafetlerle, flamalarla, yüzlerine sürdükleri boyalarla, kültürleriyle ve dinleriyle diğerlerinden ayrışabilmiştir. Bu sayılanlar ve çoğaltılabilecek pek çok özellik bireylerin kuruma olan aidiyetini temsil edip sağlamlaştırmıştır. Örgütleri ve kurumları niteleyen ve farklılaştıran bu özelliklerin tümü *Kurum Kültürünü* oluşturmaktadır.

İşte günümüzde ticari olsun veya olmasın kurumlar, yarattıkları kültürlerle hem üyeleri üzerinde aidiyet hissini arttırmakta hem de diğer rakiplerinden farklılaşma sağlayabilmektedirler. Küresel anlamda iş sahasında yaşanan değişim, *Kurum Kültürü* kavramının öneminin artmasına sebep olmuştur. Artık iş dünyasında bir kurumu oluşturan bireyler, birer işçi gibi görülmekten çok o kurumun birer temsilcisi olarak görülmektedir. Gerek kaliteli iş gücünün elde edilmesi ve korunabilmesi gerekse çalışanların mutluluğunun markaların ve kurumların başarasına doğrudan katkıda bulunmasından ötürü *Kurum Kültürü* üzerinde durulması gereken bir konu haline gelmiştir. Özellikle 1980'li yıllardan itibaren insan sermayesinin öneminin de anlaşılmasıyla Kurum Kültürü kavramı literatüre girmeye başlamıştır. Markalar arası rekabetin de kızışmasıyla beraber kurumlar için marka imajı oluşturma açısından da artı değer sağlayabilecek bu kavram daha da önem kazanmıştır. Son yıllarda kendi sektöründe başarıyı yakalayan organizasyonların ortak özelikleri incelendiğinde, söz konusu kuruluşların kendi örgüt kültürlerini geliştirdikleri görülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kurum Kültürü Kavramının Tanımı ve Önemi

Kurum Kültürü kavramı literatürde Örgüt Kültürü, Örgütsel Kültür, Organizasyon Kültürü, Şirket Kültürü veya Kurumsal Kültür olarak adlandırılabilmektedir (Armstrong, 1990; Schneider, 1998; Handy ,1995; Gürgen, 1997). Bu çalışma içerisinde, bunların içerisinden *Kurum Kültürü* kavramı bütünlük yaratma açısından kullanılacaktır. Ayrıca *Kurum Kültürü* kavramını kâr amacı güden ve gütmeyen kurumlar olmak üzere 2 ayrı tür başlık halinde düşünmek de mümkündür (Henke, 1984: 1; Handy ,1995). Yine bu çalışmada, *Kurum Kültürü* kavramı ticari kurumları kapsayacak şekilde ele alınmıştır.

Kurum kültürüne dair literatürde pek çok tanım mevcuttur. Özellikle geçtiğimiz 30 sene içerisinde alanyazına hızla girmesiyle kavrama ait tanımların sayısı artmıştır. Armstrong (1990)'a göre kurum kültürü, kurumdaki bireylere, bireylerin birbirlerine karşı olan tutumlarında, davranışlarında ve işlerini yürütme şekli konusunda bir türlü pusula olan, kurum içi etkileşimle ortaya çıkan ve ortak inançlar, tutumlar, öngörü ve beklentiler modelidir. Yani kurum kültürü için, bir örgüt içerisinde adeta bir makinanın çarkları gibi işlev gören, çalışanlar arasında harmoni sağlamaya yarayan bir kavramdır demek doğru olacaktır. Bir arabanın her tekeri aynı yöne gitmeye başladığında, ancak yol alabilir. Kurumlarda da durum böyledir. Kurum kültürü, bir nevi sosyal yapıştırıcıdır (Schneider, 1998: 231). Kurum kültürü, bir kurumda var olan ve yeni gelenlere öğretilen ortak kurallar ve değerler bütünüdür. (Vechio, 1988: 542, aktaran: Kılıç, 2015a: 59). Bir diğer tanıma göre, kurum kültürü kurumlarda işlerin nasıl yürüdüğünü gösteren ve kurumdaki bireylerin düşünce, inanç ve davranışlarını etkileyen ideolojik üst bir oluşumdur (Cameron, 2008: 5). Öte yandan Dal ve Öz Ceviz'in yaptığı tanım şu şekildedir:

Kurumlar farklı inanç ve değerlere sahip insanları, belli bir amaç için ortak kültürel düzlemde buluşturan yerlerdir. Farklı inanç ve değerdeki insanlar, kurum kültürünün bulunduğu bir düzlemde kendilerini temsil etme imkânı bulurlar. Kurum çalışanları, kurumların fiziksel ve mali unsurlarıyla birlikte ortak bir amaç için bir araya gelerek, kurumsal sistemi oluştururlar. Kurumsal sistem, kurum içinde değişik inanç, değer, tutum, davranış, düşünce, ahlak anlayışının bir arada var oluğu ve tüm bu değerlerin ortak adı olan "kurum kültürü" tarafından temsil edilir. (Dal ve Öz Ceviz, 2010: 38)

Kurum içi pek çok unsur, kurum kültürü kavramını kapsayabilir. Şirket içi işlerin yapılış şekli, kurum içi ve dışında çalışanların kuruma karşı duyduğu hisler, kurumun vizyonu ve misyonu gibi temel değerler, kurum kültürünü oluşturduğu gibi bir şirketin otoparkındaki park yeri hiyerarşisinden yemekhanesinde çıkan yemeklere kadar ufak detaylar bile kurum kültürünü etkileyebilir. Markaların, uzun vadede hayal ettikleri başarıyı sağlayabilmeleri için temel gerekliliklerden biri de kurum kültürüdür. Kurum içinde özgür bir kültürün geliştirilebilmesi, kurumun faaliyetlerinin toplum tarafından tanınması ve benimsenmesi için son derece önemlidir (Ersun, Uzunçarşılı ve Toprak, 2000: 1). Mevcut sert rekabet koşulları ve ürün popülasyonunun çokluğu göz önünde bulundurulduğunda, markaların ve dolayısıyla kurumların tüketicilerinin ve çalışanlarının zihninde başarılı bir kurum kültürü yaratması paha biçilemez bir avantajdır. Kurum kültürü, organizasyonların rekabet avantajı kazanmalarında önemli bir rol oynar. Kurum kültürü, kurumsal amaçların, stratejilerin ve politikaların oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu gibi, operasyon performansı üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkarır (SPK, 2005). Bir organizasyonda bireylerin özellikleri bilinir ve kurumsal önlemler buna göre belirlenirse, çalışanlardan hem yüksek verim elde sağlanabilir. Kurumda geçerli norm, gelenek ve benzeri kültürel yapıyı benimseyen çalışanlar, yöneticilerin beklentilerine cevap verebilirler (Kılıç, 2015b). Kurum kültürü kısa bir süreçte ortaya çıkmaz. Sağlam ve ayırt edilebilir bir kurum kültürü için kurumun uzunca bir süre tutarlı şekilde hareket edebilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde belirgin bir kurum kültüründen söz edilebilir.

Kurum kültürünün bir başka özelliği, oluşturulması gibi değiştirilmesinin de çok zor ve uzun bir zamanı gerektirmesidir (SPK, 2005). Bu yüzden bir kurumun sahip olmak istediği kültürü daha önceden hedefleri doğrultusunda planlanmalı ve kurumun atacağı adımlarda bu planlama doğrultusunda hareket edilmelidir.

Kurum Kültürünün Özellikleri ve İşlevi

Kurum kültürü gerek kurum içi gerek kurum dışı pek çok işleve sahiptir. Kendi kurum kültürünü yaratamamış organizasyonların başarısı, ancak tesadüfidir. Üretimden arza kadar uzanan uzun süreç sonunda bize hizmet veya ürün sunan markaları ayakta tutan ve tüketicilerin doğrudan gözlemleyemeyeceği bazı temeller vardır. Tıpkı bir binanın ayakta durmasını sağlayan kolonlar ve kirişler gibi kurum kültürü de bir örgütü ayakta tutan ögedir (Goffee ve Jones, 2003: 28).

Kurum kültürü bir kurumu oluşturan bireyler ve tüm paydaşların değer, inanç ve normları ile ilgidir. Kurum kültürü örgütün tutum ve davranışlarını her açıdan etkiler. Kurum Kültürünün başlıca özellikleri şunlardır (Mutlu, 2008: 20-22; Özalp, 2005: 577-578).

- Kurum Kültürü kurum içi senkronizasyon sağlayıcı bir niteliktedir.
- Yazılı değildir.
- Sosyal ve paylaşılan bir kavramdır. Pek çok insanın bir araya getirerek oluşturduğu bir olgudur.
- Kurumdaki çalışanların katılımı ve yöneticilerin destekleri ile güçlenir.
- Kurumsal bir kimlik, öz sağlar.
- Semboller ve sembolik araçlar vasıtasıyla aktarılarak; öğrenilebilir ve öğretilebilir.
- Çalışanlar arasındaki aktarım yoluyla öğrenilen bir olgudur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- Oluşması için bir zamana ihtiyaç duyması nedeniyle kolay oluşmaz ve değiştirilmesi kolay değildir
- Bütüncüldür. Kurumun bütününe yönelik olup; kurumun en altındaki çalışanından en üstündeki patronuna kadar tüm ögelerinin ortak olgusudur.
- Bireyler tarafından meydana getirilmiştir, kurum üyelerinin düşünce, inanış, arzu ve tutumları sonucu olarak ortaya çıkar.

Kurum kültürünün bir kuruma sağlayabileceği, pek çok olumlu etkisi vardır. Bu etkiler, hem kurum içinde her mevkiden çalışanlar arasındaki ilişkileri hem de kurumun dış çevresiyle olan etkileşimini olumlu yönde etkiler. Kurumsal kültür, çalışanlar nezdinde aidiyet hissini arttırdığı gibi kurumun yarattığı kurumsallık algısını da etkiler. Kurumsal kimlik, bir markanın günümüz sert rekabet koşullarında ihtiyaç duyduğu marka imajını oluşturmasında katkıda bulunur. Özetle bir kurumun başarıyı yakalayabilmesi için gerekli pek çok işlev kurumsal kültür kavramının kapsamı içindedir. Kurum kültürünün işlevleri şu şekilde sıralanabilir (Kara, 2015):

- Güçlü bir kurum kültüründe çalışanlar neyi nasıl yapacakları konusunda oldukça fikir sahibidirler, tüm paydaşların görev ve sorumlulukları belirlenmiştir.
- Kurum kültürü, kurumun genetiğini temsil eder yani kuruma kimlik kazandırır.
- Başarılı bir kurumsal kültür kurumun bileşenlerine ‘’ben’’ değil ‘’biz’’ olmayı öğretir. Paydaşlara güven aşılar.
- Güçlü bir kurum kültürü, beyaz yakalılarla mavi yakalılar arasındaki ilişkiyi olumlu yönde düzenler.
- Kurum kültürünün denetleyici bir işlevi vardır, işlerin doğru yürüyüp yürümediğinin anlaşılmasına yardımcı olur.
- Kurum kültürü motivasyonu arttırır.
- Kurumun sürdürülebilirliğin ve bütünselliğinin oluşturulmasına yardımcı olur.
- Kurumun performans kriterlerini belirler. Kurum yöneticilerinin ve çalışanlarının performansları kurum kültürüne göre değerlendirilir.

Tüm bu maddelerin ötesinde kurum kültürünün kuruma adeta bir ruh kazandırır. Bu ruh kuruma hem zor zamanlarında, kriz durumlarında kuruma ayakta kalma dirayeti verir hem de sektöründe en tepeye çıkabilme gücü sağlar Gürgen (1997) konuyla ilgili kitabında Anadolu grubuna bağlı olan Efes Pilsen-Erciyes biracılık şirketinden dinlediği hikâyeyi şöyle anlatıyor:

Efes Pilsen, 1984 yılında televizyonda bira reklamlarının ve biranın kahvehanelerde içilmesinin yasaklanmasının ve diğer nedenlere bağlı olarak önemli bir ekonomik kriz yaşamış, borçlarını ödeme güçlülüğü içine düşmüş ve bankalar fabrikaya haciz koymuşlar. İşte böylesine ağır ve üzücü günlerde, Efesi hiçbir işçisini işten çıkarmamış, işçiler de ekonomik kriz atlatılıncaya kadar maaş almak istememişler. Haciz işlemlerinin yapılmasını engellemek için gündüz çalışmayan fabrika gece sabaha kadar bira üretmiş, arabalar, sabaha kadar satış noktalarına bira taşımışlar.

İşte hikâyede de görüldüğü gibi kurum kültürü böylesine zamanlarda kurumu her türlü dış badirede koruyabilecek yegâne şeydir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, kurum kültürünün önemi kolaylıkla anlaşılmaktadır. Gerek bütünleştirici gerekse kimlik verici işlevi sayesinde kurum kültürü bir markanın veya şirketin başarıya olan etkisi büyüktür. Yeni pazar şartları, iş gücüne verilen önemi büyük ölçüde arttırmıştır. Artık pek çok kurum, öncelik olarak müşteri veya ürün yerine çalışanlarını görmekte ve onları markalarının birer temsilcisi olarak görmektedir. İşçi kavramı, yerini çalışana, çalışan kavramı da yerini artık ‘’Partner’’ kavramına bırakmıştır. İş gücünün, böylesine önemli olduğu bir dönemde, kurum kültürü, çalışanların mutluluğunu dolayısıyla markaya karşı olan algıların olumlu yöne dönmesini sağlamaktadır.

Kurum Kültürünün Sınıflandırılması

Kurum kültüre dair, literatürde pek çok sınıflandırma yöntemi bulunmaktadır. Bunların içerisinde ise Handy (1995)’nin oluşturduğu 4’lü model alanda sıkça karşılaşılan ve geçerliliği kabul görmüş bir modeldir. Model, 4 ayrı kurum kültürü sınıfını 4 ayrı Eski Yunan tanrısının adını vererek oluşturmuştur. Modeller şu şekildedir (Handy, 1995: 17-18):

- Kulüp Modeli- Güç Kültürü (Zeus)
- Rol Modeli (Apollo)
- Görev Modeli (Athena)
- Varoluşçu Model (Dionysos)
-

Kulüp Modeli- Güç Kültürü (Zeus)

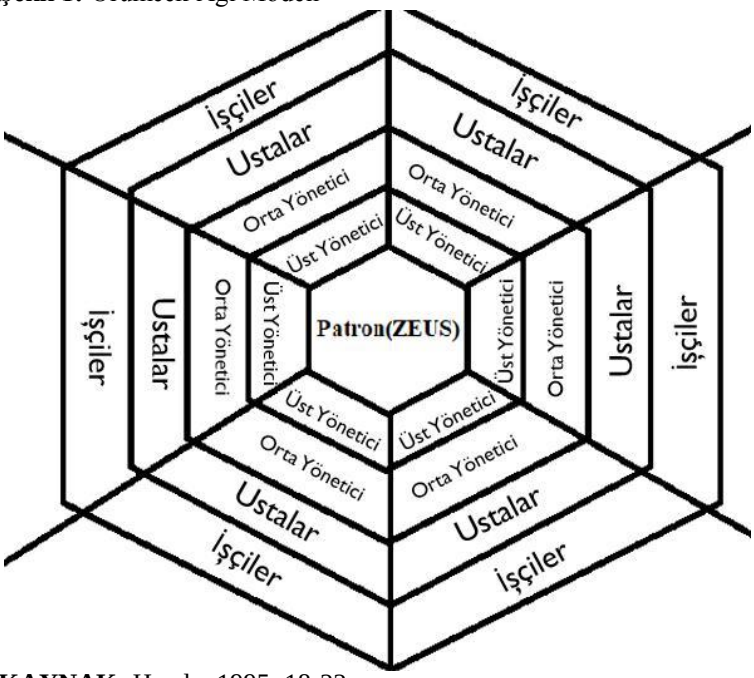
Modele de ismini veren Zeus, Antik Yunanda en güçlü tanrıdır. Olympos dağının zirvesinde yaşayan öfkelendiğinde hiddetini, mutluyken de neşesini çevresine yayan Zeus şirketlerdeki patronları temsil etmektedir. Bu modeli kullanan kurumlar, diğer pek çok kurumun da yaptığı gibi şirketlerini katmanlar halinde yönetirler. Adeta bir örümcek ağı gibi merkezden dışa doğru birimlerden oluşurlar. Modelde, birimlerden ziyade birimleri ayıran çizgiler önemlidir (bkz. şekil 1). Çünkü bu çizgiler birimler arası farkı yani gücü ve etkiyi belirler. Bu

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

çizgiler unvanlar ve mevkiler arasındaki farkları ve ilişkileri belirler. Bu ilişkiler içinde de en önemli olan merkezdeki kişiyle olan ilişkidir. Kurumun kültürü de merkezdeki kişinin kendisiyle şekillenir (Handy, 1995: 18). Bu model, genellikle kurumsallaşma sürecini tamamlamammış aile şirketlerinde görülür. Ürettiği ürünü satabildiği keşfeden üretici önce oğlunu yanına yardımcı olarak alır, kuzenini muhasebeyi tutması için, başka bir akrabasını da pazarlama işleri için çevresinde toplar. Üretici etrafına bir örümcek ağı örer. Şirket büyüdükçe yardımcı olan oğlu genel müdür, muhasebeyle uğraşan kuzen ise muhasebe müdürü de olsa sınırlar ve sistem hep aynıdır (Handy, 1995: 19).

Bu model, karar alma hızı bakımından en kullanışlı model olarak görülür. (Sönmez, 2006: 86). Hızın avantaj sağlayabileceği durumlarda, bu yönetim sistemiyle yönetilen şirketler karlı çıkarlar. Ancak bu hız şirkete, tüketici için kritik anlam ifade eden kaliteyi ve güveni garanti edemez. Kalite patronun yani merkezdeki kişinin yeteneğine, doğrudan bağlıdır. Yetersiz, çağa ayak uyduramayan bir patron bu modelin geçerli olduğu kurumsallaşamamış bir şirkette çevresindeki örümcek ağına büyük zararlar verir.

Şekil 1: Örümcek Ağı Modeli



KAYNAK: Handy, 1995: 18-22.

Bu modelde, çalışanların patronla olan ilişkisi çalışanlar açısından kritik öneme sahiptir. Kişinin yetenekleri, kuruma sağladığı katkı ve kurumdaki geleceği patronun görüşüyle doğrudan alakalıdır. Genellikle işe alma süreci de merkezdeki kişiyle tanıştırılma yoluyla gerçekleşir. İşe alım birlikte yenen bir yemekle sonuca bağlanır. Görüldüğü gibi bu tür şirketlerde yetiler ve tecrübelerin yerine kişisel ilişkiler geçmiştir. Bu tür şirketler üst üste birkaç hata yaptıklarında yok olurlar (Kalkan, 2013: 44).

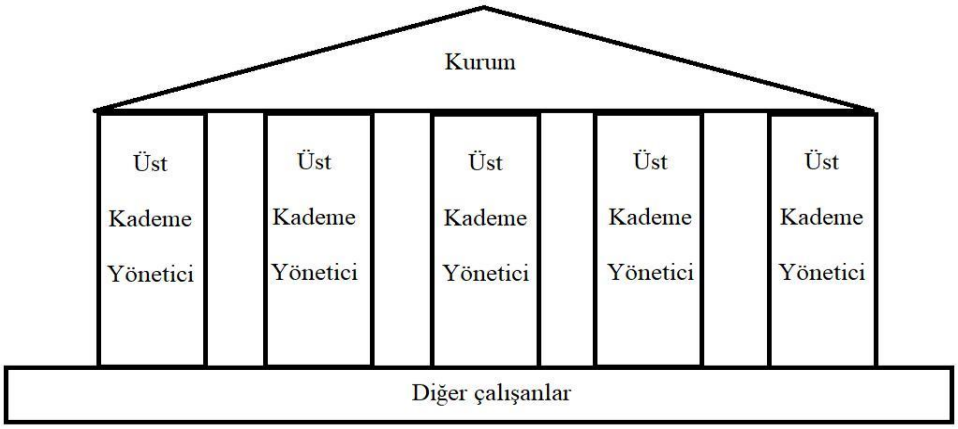
Bu yapılar, kendini çalıştığı yere ait hissetmeyi seven çalışanlar için gayet makuldür. Çünkü bu model insana değer verir. Çalışanlar başarılarının karşılıklarını çok hızlı şekilde alırlar. Ancak yukarıda da belirtilen dezavantajları sebebiyle bu modeller kurumsallaşmış global şirketlerde kullanılması imkânsız yapılardır. Çünkü ağın ortası delindiğinde otomatikman ağın tamamı yok olacaktır (Handy, 1995: 20).

Rol Modeli (Apollo)

Apollo, bu sistemde yine Zeus gibi patronu simgeler. Ancak bu patron karakteri bir önceki kulüp-güç modeldeki kadar baskın ve sorgulanamaz değildir. Kurumun başındaki kişi düzenin devamından ve kuralların işlemesinden sorumludur. Bu tür kurum kültürlerinde, kurumlar birbirlerine sıkıca bağlı zincirlerle bağlıdırlar. Her zincir parçası, kurumun başarısı ve devamlılığı için önemlidir. Bu modelde istikrar ve denge en önemli niteliklerdir (Handy, 1995: 22-23). Bu tür sitemlerde her şey sistematiktir, işler disiplinle ve daha önce elde edilmiş tecrübeler ışığında yürür. Bu tür kurumlarda istihdam edilmiş yaratıcı bireylerin mutlu ve başarılı olması çok zordur. Bu modelin simgesi dev sütunlar üzerinde duran bir Yunan tapınağıdır (bkz. şekil 2). Sütunlar, sadece üst düzey yönetim kademesini oluşturur ve zirvede birleşirler. Kurumu ayakta tutan, üst düzey yöneticilerdir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Şekil 2: Rol Modeli- Tapınak tipi kurumlar şeması



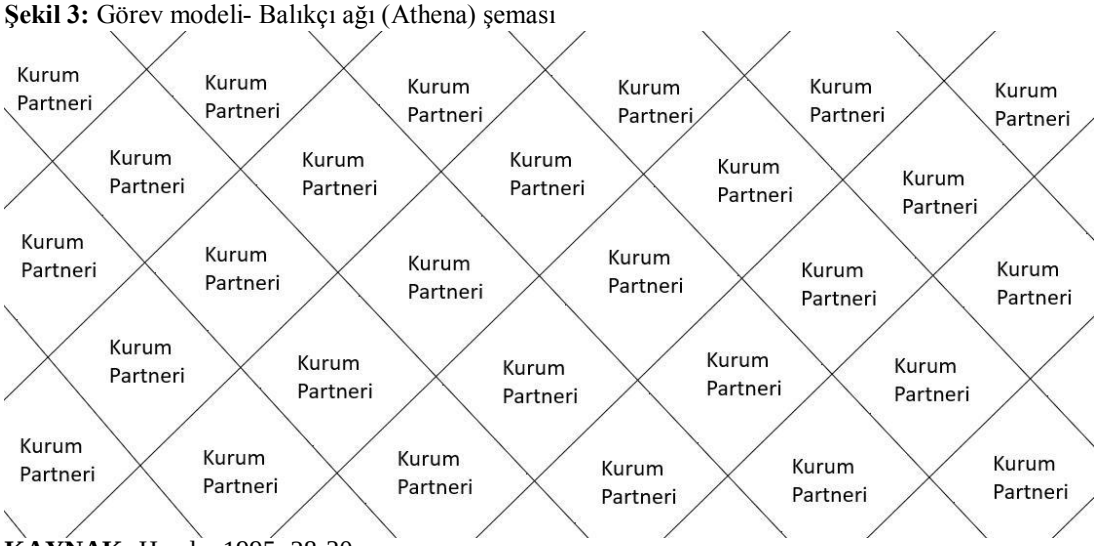
KAYNAK: Handy, 1995: 22-25.

Bu yapılarda, çalışanlar şirket için birer demirbaş olarak görülürler. Model içerisinde, kurum için yapılması gereken işler bellidir ve işçiler adeta bu işleri yerine getirecek birer robottur. Çalışanlardan farklılık yaratmaları beklenmez, beklenilen sadece daha önceden belirlenmiş olan görevin yerine harfiyen getirilmesidir. Bu tür kurumlarda, kuruma başkaldırmayan, aykırı olmayan ve süregelen işleyişe uyum sağlayan çalışanlar mutlu ve başarılı olurlar. Bu sistemler, yeniliğe kapalı olduklarından tepki vermeleri gereken kriz anlarında genellikle zor durumda kalırlar. Reaktif olarak nitelendirilen bu sistemler düşük risk vizyonuyla hareket ederler. Halen çağımızdaki kurumların çoğu bu tür kültüre sahiptir.

Görev Modeli (Athena)

Bu model yönetime ve kurum kültürlerine yeni bir yaklaşım kazandırmıştır. Bu kültür tipinin temsilcisi adaleti ve eşitlikçi yaklaşımıyla bilinen Athena'dır. Bu modelde patrona olan yakınlığınız, yaşınız, şirkette geçirdiğiniz yıl sayısı veya pozisyonunuz önemli değildir. Başarılı olmanız ve saygı görmeniz için gerekli şeyler yaratıcılık, yetenek, sezgileriniz ve yeni bir yaklaşımdır. Güç, daha önceki modeller gibi merkezde veya üst kademede toplanmamıştır. Bu modelin simgesi, balıkçı ağıdır. Model gücünü birbirine sıkı sıkıya bağlı, eşit parçalardan almaktadır (Handy, 1995: 28).

Şekil 3: Görev modeli- Balıkçı ağı (Athena) şeması



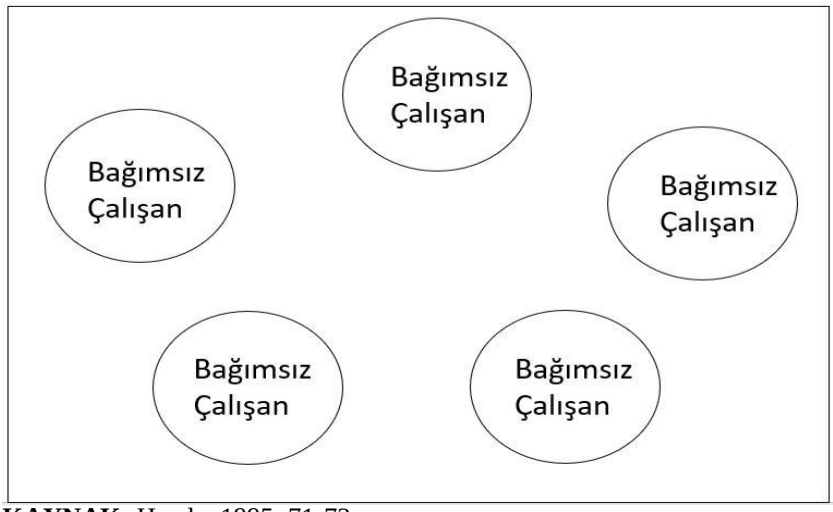
KAYNAK: Handy, 1995: 28-30.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Şekil 3'te de görüldüğü gibi bu modelde işçi veya çalışan yerine partner kavramı kullanılır. Çalışanlar ister en üst yönetim sınıfından olsun isterse vasıfsız işçi kurumun gözünde eşit değere sahiptir. Bu model, gücünü şekildeki gibi balıkçı ağının her ipliğinin birbirine olan bağlılığından alır. Bu tip kültüre sahip kurumlarda eğer çalıştığınız iş dalında yetkin biriyseniz başarılı ve mutu olursunuz. Çalışanlar arasında rekabetten çok birlikte çalışma güdüsü mevcuttur. Herkes adeta aynı amaca yönelmiş birer komandodur.
Bu kurum kültürü modeli, günümüzde en üst seviyede başarıyı yakalamış şirketlerin çoğunda kullanılmaktadır. Çalışanların mutluluğunu sağlayarak, onların performansını, dolayısıyla şirketin performansını büyük ölçüde arttırır. Aynı şekilde kendilerini kurumun eşit birer parçası olarak gören çalışanlar, çalıştıkları yerleri birer para kazanma aracı değil ortak başarı için çalıştıklarında büyük başarı ortaya çıkmaktadır.

3.4. Varoluşçu Model (Dionysos)
Diğer üç kurum kültürü modelinde çalışanların hepsi şirket için ortak hedef doğrultusunda çalışıp emek harcamaktaydılar. Bu modelde ise kurumlar, çalışanların amaçları için yaratılıp araç olarak kullanılmaktadırlar. Her çalışan için de kendi perspektifinden farklı bir amaç mevcuttur. Betimlemek gerekirse; 3 tane avukat düşünelim. Bunlar, kendi çıkarları için aynı ofisi aynı sekreteri, aynı adresi kullanmak üzere ortaklık kursunlar. Burada avukatlık mesleği yerine pek çok farklı meslek düşünülebilir. Modelde anlaşılacağı gibi geniş bir bireysellik ve özgürlük vardır. Bu sebeple, bu modeli temsil eden Yunan tanrısı haz ve özgürlük tanrısı olan Dionysos'dur.

Şekil 4: Varoluşcu Model (Dionysos) Şeması



KAYNAK: Handy, 1995: 71-72.

Bu modelin simgesi şekilde de görüldüğü gibi birbirinden bağımsız aralarında mesafeler bulunan dairesel şekillerdir. Bu model türü, genellikle profesyoneller tarafından kullanılır. Kendi stillerini, kişiliklerini ve özgürlüklerini korurlar. Kendilerini kimsenin adamı olarak hissetmezler. Ancak kurumsal şirketler için anlaşma halinde kısıtlı süreyle uzaktan görev alırlar. Özgürlüğüne düşkün, kurumsal şirketlerin katı kurallarına dayanamayan kimseler için bu tip kurum kültürleri daha uygundur.

Sınıflandırmalar Üzerine
Her ne kadar 4 tip kurum kültürü, yukarıdaki şekilde belirtilse de pek çok kurumu salt şekilde ve keskin sınırları varmış gibi bu sınıflara sokmak mümkün olmayacaktır. Çünkü kurumlar pek çok farklı boyutta olduğu gibi kurum kültürü boyutunda da homojen yapıda değildirler. Bu sebeple organizasyon içi kültürleri gerek sınıflandırırken gerek yorumlarken bu 4 ayrı sınıfın bir nevi harmanı olabileceklerini göz önünde bulundurmak gerekir.
Şirketler yine zamana ve rekabet ortamındaki değişikliklere bağlı olarak zaman içinde kurum kültürü bakımından bazı değişiklikler gösterebilirler. Örneğin, bir kurum performansı arttırmak amacıyla çalışanlar arasında gruplar oluşturarak rekabeti arttırabilir. Veya yine bir kurum, mevcut şartlar dolayısıyla çalışanlar arasındaki rekabet, işçi-işveren ilişkisi gibi kurum kültürünü etkileyebilecek pek çok faktör üzerinde değişikliğe gidebilir. Kurum kültürleri arasında farklılığa değinirken global çaptaki kurumlara ayrı bir parantez açmak gerekir. Kurumlar, her ne kadar global yapıda olsalar ve üst kimlikte ortak bir kurum kültürüyle oluşturulmuş olsalar da ülkeden ülkeye bu markalar kültür bazında farklılık gösterebilir. Örneğin: Coca Cola Company, bilindiği üzere dünyanın en büyük içecek şirketidir. Dünyanın hemen noktasında üretim, dağıtım ve pazarlama gibi pek çok fonksiyonunu gerçekleştirmektedir. Coca Cola, şirket içerisinde bir üst kültüre sahiptir. Ancak Coca Cola'nun kurum kültürü açısından Pakistan Coca Cola ve ABD Coca Cola olarak aynı olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Yerel bazda ülkelerin kültürel, sosyo-ekonomik ve dini pek çok faktörü kurum kültürünü şekillendirebilmektedir. Başta da

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

belirtildiği gibi hem global hem yerel anlamda keskin sınırlarla belirlenmiş bir kurum kültürü hemen hiçbir kurumda mevcut değildir.

Sonuç

Kurum kültürünün kavramını ve önemini anlayan şirketler yüksek oranda başarıyı yakalayabilmişlerdir. Geçmişten günümüze zaman içerisinde iş ve pazar ortamında büyük değişiklikler olduğu açıktır. Geçmişte güç, işverene ve üretim araçlarına ait iken artık günümüzde el değiştirerek nitelikli işçi ve iş gücüne geçmiştir. Artık bir kurumun sahip olabileceği en değerli sermaye ne fabrikalarındaki dev makinalar ne şirket binaları ne de otomobiller. Artık en değerli ve bir kurumu başarıya taşıyabilecek olan öge alanında yetkin, yaratıcı ve kuruna sadık bir çalışandır. Bu sebeple kurumlar kurum kültürlerini rastgele değil planlı ve bilinçli şekilde oluşturmalı ve bu kültür çerçevesinde hareket etmelidirler.

Şu an, eski zamanlara kıyasla daha esnek bir toplumda ve iş yaşamının içinde bulunduğumuzu düşünebiliriz. Ancak gelecekte çok daha esnek bir toplumda yaşayacağımız, bariz şekilde açıktır. Bugün çalışanın eline geçen güç gelecekte daha da büyüyecek ve daha insan odaklı bir iş sahasına sahip olacağız. Muhtemelen bireyler, birden fazla işe aynı anda sahip olacaklar ve para yerine doyum aracı olarak çok daha farklı beklentiler içerisinde olacaklar. Bu sebeple, kurumların değişen ortama ayak uydurmak için kendi içerisinde de esnek bir yapıya sahip olması gerekmektedir.

Tüm bu sebeplerle, kurum kültürü üzerine zaman, emek ve para harcamaya değer bir konu olup alanda da yeni çalışmalara başlık olabilecek bir konudur. Gelecekte çalışacak kimseler, çalışmalarında çeşitli kurumların kültürlerini bu çalışmada da belirtilen sınıflandırmaya göre gerçekleştirebilirler. Veyahut değişen ekonomik, sosyal ve kültürel ortamda yeni kurum kültürü türlerini saptamak literatüre katkı sağlayabilecek bir konudur.

Kaynakça

Armstrong, M. (1990*). Management Processes and Functions, Institute of Personnel Development*, London.

Cameron, K. (2008). *A process for changing organization culture. Handbook of Organization Development*, 14(5), ss2-18.

Dal, V. ve Öz Ceviz, N. (2010). *Hazır giyim işletmelerinde kurum kültürünün kurum verimliliğine etkisi*, İTO Yayınları, İstanbul

Ersin, Ü., Meral, T., ERSUN, O. (2010). *Şirket Kültürü ve İş Prensipleri*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları, İstanbul.

Goffee, R. ve Jones, G. (2003). *Kurum Kültürü*, Çev: Kıvanç Kutmandu, Kapital Medya, İstanbul.

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*, Der Yayınevi, İstanbul

Handy, C. (1989). *Süper Yönetim: Şirketler Nasıl Yönetiliyor, Gelecekte Nasıl Yönetilecek?,* Çev: Seden Hatay, İlgi Yayıncılık, İstanbul

Henke, E.O. (1984). Accounting for nonprofit Organizations, 41h Ed., Kent Publishing Company, Boston.

Schneider, B., Smith, D.B., Taylor, S., & Fleenor, J, (1998), *"Personality and Organizations: A Test of The Homogeneity of Personality Hsypothesis"*, Journal of Applied Psychology, 83, ss.462-470.

Sermaye Piyasası Kurulu (2005). *Kurumsal Kültür: Organizasyonlar, Kurallar Ve Kurumlar*, ed: Coşkun Can Aktar, Kurumsal Araştırmalar Serisi no:3.

Kara, A. (2015). *Kurum Kültürünün Oluşturulmasında Duygusal Zekânın Önemi Ve Çalışanların İş Performansına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Kalkan, A. (2013). Algılanan Örgüt Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Kurumsal ve Görgül Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Doktora Tezi,Konya.Kılıç, T. (2015a). *Kurum Kültürü: Bir Kamu Kuruluşunda Mevcut Ve Arzulanan Kurum Kültürü Üzerine Bir Araştırma*, Toros Üniversitesi İktisadi, İdari, Sosyal Bilimler Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(4), ss 57-74.

Kılıç, T.(2015b). *Kurumsal Liderlik: Kurum Kültürü İle Uyumlu Etkin Liderlik Davranışlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma*, Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,1(2), ss30-54.

Kurt, S. (2016). *Kurum Kültürü Ve Alt Kültürler: Halkla İlişkiler Birimi Olmayan Bir Şirkette Kurum Kültürü Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Mutlu, B. (2008). *İstanbul Orta Öğretim Okullarında Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri"*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Sönmez, M.A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (45), 85-108.

Özalp, İ. (2005). *İşletme Yönetimi*. Eskişehir: Birlik Ofset.

Vechio, R. (1988). Organizational Behavior, New York, USA, Printice-Hall Inc.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kuzey Kıbrıs'ta Meslek Liseleri Saç Bakımı ve Güzellik Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi

Dr. Yeşim ÜSTÜN AKSOY
Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs,
yesim.ustunaksoy@neu.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR
Lefke Avrupa Üniversitesi Gemikonağı - Lefke, Kuzey Kıbrıs,
mehmetcaglar@eul.edu.tr

Özet
Mesleki ve teknik eğitimin yetiştirdiği öğrencilerin nitelikleri bir ülkenin ekonomik ve endüstriyel kalkınmasını etkilemekte büyük rol oynar. Bu bağlamda, Kuzey Kıbrıs'ta mesleki ve teknik ortaöğretimde nitelikli insan gücü yetiştirmeye yönelik çalışmalar devam etmektedir. Mesleki eğitimde başarı sağlanması için çağdaş toplumlarda olduğu gibi öğrenciler okul öncesinden lise sona kadarki dönemde niteliklerine göre yönlendirilmelidir. Öğrenciler, ilgili oldukları alanlara yönlendirilirken öğrenci, aile ve okul birbirleri ile işbirliği yapmalıdırlar.
Kuzey Kıbrıs MEYAP (Mesleki Teknik Eğitimi Yapılandırma Projesi) kapsamında, Saç Bakımı ve Güzellik alanı altında 'kuaförlük' ve 'güzellik uzmanlığı' dallarında hazırlanan öğretim programları ülkemizde meslek edindirme, nitelikli ve eğitimli eleman yetiştirme, bu elemanların sektörün ihtiyacını karşılamak üzere istihdamı, üniversitelerin ilgili bölümlerine öncelikli olarak kabulü ve ihtiyaç duyulan bu elemanların kısa sürede kişisel hizmet sektörlerinde katkıda bulunması açısından önem kazanmaktadır. Saç Bakımı ve Güzellik alanının MEYAP kapsamına alınması ve bu çerçevede programların sektör ihtiyaçlarının da dikkate alınarak, modüler esaslı hazırlanması, Kuzey Kıbrıs ekonomisi açısından çok önemli olan bu sektöre kalifiye eleman yetiştiren mesleki eğitim sistemine yeni bir anlayış ve standart getirecektir. Saç Bakımı ve Güzellik alanı Çerçeve Öğretim Programı ile öğrencilere, alan ve dallar ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra yeniliğe ve değişime uyum sağlayabilen, çevresindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, hedeflerini belirleyip bunlara ulaşmak için girişimlerde bulunabilen, yaratıcı, eleştiriye açık ve mesleki yeterliklere sahip bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir.
Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs'ta Meslek liseleri saç bakım ve güzellik eğitim programları incelenip yeni bir model önerisi geliştirilmiştir. Bu araştırma betimsel nitelikte bir çalışmadır.
Keywords: *Mesleki ve Teknik Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim Amaçları, Mesleki ve Teknik Eğitimin Temel Sorunları, Öğretmen ve Öğrenci Özellikleri*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kütüphane Niteliği Ile Üniversite Niteliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ziya Toprak
ziya.toprak@gmail.com

Tuba Kaya
tb.kaya@outlook.com

Özet
Bu çalışmanın amacı üniversite niteliği ile kütüphane niteliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada üniversite niteliğinin ölçüsü olarak ulusal üniversite sıralama sistemi URAP'ın sıralama puanları kullanıldı. Kütüphane niteliği göstergesi olarak üniversite kütüphanelerinin koleksiyon sayıları kullanıldı. Elde edilen verilerin analizi korelasyon ve regresyon testi gerçekleştirildi. Buna göre üniversite niteliği ile kütüphane niteliği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular ışığında üniversitelerin kütüphanelere yatırım yapmasının gerekliliği tartışılmış. Ayrıca üniversite sıralama sistemlerine çalışmalarında kütüphane niteliği ile ilgili değişkenlerin de kullanılması önerilmektedir.
Keywords: *Üniversite niteliği; kütüphane niteliği; koleksiyon; URAP, korelasyon*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Lisans ve Önlisans Eğitiminde Uygulama Laboratuarının Önemi The İmportance Of Practice Laboratory İn The Education Of Associate's Degree And Bachelor's Degree

Dr. Öğr. Üyesi Canan BİRİMOĞLU OKUYAN[1]
[1]Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü
cananbirimoglu@gmail.com
Öğr. Gör. Dr. Hamza Malik OKUYAN[2]
[2]Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü
hmokuyan@gmail.com

Özet
Laboratuvar ve laboratuvar koşulları, öğrencilerin öğrendikleri teorik konuların somutlaşmasını sağlayıp uygulama sahasındaki hataları azalttığı için çok önemlidir. Lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim veren kurumların laboratuvar olanakları öğrencilerin deney ya da uygulama yapma şanslarını artırarak teorikte öğrendiklerini doğru ve etkin bir şekilde uygulamaya geçirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin gelecekte nitelikli, donanımlı ve gelişen teknolojiye uyum sağlayabilen bireyler olmasına olumlu katkı sağlamakta, uygulama hatalarını en aza indirmekte/yok etmekte ve bu da öğrencilerin verecekleri sağlık hizmet kalitesini olumlu etkilemektedir.
Anahtar sözcükler: *Laboratuvar, Eğitim, Kalite.*

Abstract
The laboratory and laboratory conditions are very important as it provides a concrete understanding of the theoretical issues learned by the students and reduces the errors in the field of application. The laboratory facilities of the institutions providing education at the associate's degree and bachelor's degree level increase the chances of the students to experiment or practice and enable them to apply what they have learned in theory in a correct and effective way. Besides, these facilities contribute positively to the fact that the students are able to adapt to the qualified, equipped and developing technology in the future. In addition, these practical applications minimize or eliminate application errors and, as a result, positively affect the quality of health care that these students will provide.
Keywords: *Laboratory, Educaiton, Quality.*

Giriş
Laboratuvar ortamı ve laboratuvar uygulamaları, lisans ve ön lisans eğitimde öğrencilerin teorik bilgisinin yanında uygulama ile ilgili olan konuları daha etkili ve anlamlı olarak öğrenmeleri açısından önemlidir. Laboratuvar ortamında öğrenciler, gözlem yapma, düşünme ve yorum yapma gibi özellikleri kazanmanın yanında öğrendikleri teorik bilgiyi yaşayarak daha etkin öğrenme olanağı bulur. Bununla birlikte laboratuvar uygulamaları öğrencilerin işbirliği ve iletişim yeteneklerinin gelişmesi bakımından öğrencilere fırsatlar sağlar (İlhan, Sibel Sadi, Yıldırım & Bulut 2009).

Öğrenmede Laboratuvarın Önemi
Laboratuvar, öğrenilmek istenilen konunun somut olarak öğrenciye aktarıldığı bir ortamdır (Kesercioğlu, Balım, Öztürk & Çavaş, 2004).
Ayrıca bilginin işlendiği, bilişsel, psikomotor ve işlem yeteneklerinin arttığı, öğrencinin aktif olarak katıldığı, teorik bilginin pratiğe dönüştüğü bir ortamdır. Bu açıdan baktığımızda laboratuvar uygulamasının lisans ve ön lisans eğitiminde önemi büyüktür.

Laboratuvar uygulamaları
Laboratuvar uygulamaları, öğrencilere kalıcı, etkin, düzenli ve planlı çalışma davranışını kazandırır (Can, 2012). Genel olarak laboratuvar amaçlanan hedefler;
1. Öğrencilere, teorik olarak verilen uygulamalı dersler ile ilgili öğrencilere uygulama becerisi kazandırmak.
2. Öğrencilerin uygulama esnasında kullanacağı araç-gereçleri tanıma ve kullanmalarını sağlamak.
3. Öğrencilerin teorik olarak aldığı dersin günlük hayatta da kullanılabileceğini göstermek.
5. Öğrencilerin teorikte verilen konuyu daha iyi anlamasını ve konuyla ilgili olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak.
6. Öğrencilerin bilimsel düşünmesini sağlamak ve bu konudaki düşünmelerini geliştirmek.
7. Öğrencilerin problem çözme becerileri geliştirmek.
8. Öğrencilerin veri toplama ve gözlem yapma gibi uygulama becerilerinin geliştirilmesini sağlamak (Azizoglu & Uzuntiryaki, 2006, Çepni & Ayvacı, 2006, Bayraktar, Ertem, & Aydoğdu 2006, Bahar, 2006).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Laboratuvar uygulamalarının yararları;

1. Uygulama yaparken duyularda kullanıldığı için öğretim daha etkin olabilmektedir,
2. Laboratuvar uygulamaları, öğrencilerin gözlem değil doğrudan uygulayarak öğrenmelerine olanak tanır,
3. Öğretenden çok öğrenen aktiftir,
4. Laboratuvar ortamında öğrencilerin araştırma ve inceleme alışkanlığı artmaktadır,
5. Öğrenciyi yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yöneltir.
6. Laboratuvar uygulamaları, öğrencinin kendi bilgi ve becerisine göre öğrenme ve pratik uygulama becerisini ayarlamasını kolaylaştırır (Karamustafaoğlu & Yaman 2006).

Sağlık alanında öğrenme ortamı sağlayan en önemli teknolojik gelişmelerden birisi de simülasyon laboratuvarıdır. Sağlık eğitiminde simülasyon, klinik uygulamalara benzetilmek için yapılan olaylar veya durumlar olarak tanımlanmaktadır (Nehring & Lashley, 2009). Aynı zamanda simülasyon; laboratuarda uygulanması uygun olmayan materyallerin canlandırılarak gösterilmesidir (Yıldız, 2004).
Simülasyonun öğrenme çevresinde kullanımını artıran birçok faktör bulunmaktadır.
Bu faktörler;

- tıbbi bilginin büyümesi,
- sağlık eğitimdeki değişiklikler,
- hasta güvenliğinin öneminin artması,
- hastanın hazır bulunması, öğrencinin hazır bulunması,
- eğitimin standartlaştırılması, tekrar edilebilir olması ve simülasyonun gerçekçilik düzeyidir (Rodgers, 2018). Simülasyon hasta güvenliğini sağlaması ve koruması nedeniyle hemşirelik eğitiminin önemli bir parçasıdır. Simulasyon, klinik ortamın gerçeğe yakın ya da gerçek bir şekilde canlandırılabilmesi; eleştirel düşünme, klinik karar verme ve problem çözme becerisinin gelişmesini desteklemesi nedeniyle hemşirelik eğitiminde kullanılmaktadır. Ayrıca simülasyon, öğrenme sürecinde öğrenciye doğru uygulama yapıncaya kadar tekrar tekrar uygulama fırsatı sağlamaktadır. Bu durumda öğrenci gerçek uygulamada varsa hatalı uygulamalarını azaltmış ve kaliteli hizmet ve bakım vermiş olacaktır (Medley, 2005).

Simülasyon Tipleri;

- ✓ Düşük Teknolojik Özelliklere Sahip Manken veya Maketler
- ✓ Sağlıklı Bir Birey Tarafından Hasta Rolünün Canlandırılması
- ✓ Bilgisayar Destekli Simülasyonlar (Durmaz & Sarıkaya 2015).

Sonuç

Sonuç olarak sağlık eğitiminde materyallerin pahalı olması, hastanın güvenliği ve yasal durumlar nedeniyle gerçek hastalar üzerinde birçok becerinin kazandırılmasını sınırlamış olması nedeni ile laboratuvar uygulamaları öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlanması ve uygulamaların pratiğe dönüşmesi için lisans ve ön lisans eğitiminde laboratuvar uygulamalarının önemli olduğu bir gerçektir. Bu nedenle üniversitelerde birçok dersin laboratuvar uygulamaları mevcuttur. Ancak laboratuvarlardan hedeflenen amaçlara ulaşılması için uygun stratejilerin seçilip uygulanması gerekir.

Kaynaklar

Azizoglu, N. & Uzuntiryaki, E. (2006). Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62.

Bahar, M. (Editör) (2006). Fen ve Teknoloji Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara,

Bayraktar Ş., Ertem, S. & Aydoğdu, C. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde laboratuvarin önemi ve deneyler, 220-248. Bahar, M. (Editör) Fen ve Teknoloji Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Can Ş. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuar uygulamalarına yönelik düşüncelerinin cinsiyet, öğretim türü, sınıf düzeyi ve lise laboratuar deneyimleri açısından araştırılması, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*,9(1):3-12

Çepni S, & Ayvacı H.Ş. (2006). Laboratuar destekli fen öğretimi yaklaşımları, 190-217. Çepni, S. (Editör) Fen ve teknoloji Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara,

Durmaz Edeer A. & Sarıkaya A. (2015). Hemşirelik eğitiminde simülasyon kullanımı ve simülasyon tipleri. *Hemşirelikte Eğitim Ve Araştırma Dergisi* 2015;12 (2): 121-125.

İlhan N., Sibel Sadi S., Yıldırım A. & Bulut H. (2009). Kimya öğretmen adaylarının laboratuvar uygulamaları hakkındaki düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.17 (1): 153-160.

Karamustafaoğlu O ve Yaman S, (2006). Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I-II. Ankara: Anı Yayıncılık..

Kesercioğlu T, Balım AG, Öztürk İ & Çavaş B. (2004). Biyoloji uygulamaları-I. İzmir: Gema Gelişim Basın Yayın.

Medley CF, (2005). Horne C. Using simulation technology for undergraduate nursing education. *Journal of Nursing Education* 2005; 44(1):31-4.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Nehring WM, & Lashley FR. (2009). Nursing simulation: a review of the past 40 years. Simulation & Gaming, 40(4):528-52. http://dx.doi. org/10.1177/1046878109332282

Rodgers DL. (2018). High fidelity patient simulation: descriptive white report. Healtcare simulation strategies, 2007. www.sim-strategies.com (Erişim tarihi: 12 Aralık 2018).

Yıldız R. (2004). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. 1. baskı. Konya: Atlas Kitabevi. 37-42.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Managing of Teaching Staff for Quality Education Delivery in Secondary Schools

Author Name: Amnah Hassan *
Position: Supervisor - Chemistry Department – Supervision Section E – Mail: eme1430@hotmail.com
Institution: Department of Education and Developing – Females Ministry of Education – Jeddah Saudi Arabia

Co-Author Name: Wajanat Ali Alharthy
Position: Head of Science Department – Supervision Section E – Mail:wah1430@gmail.com
Institution: Department of Education and Developing – Females Ministry of Education – Jeddah Saudi Arabia

Abstract
This research study examined managing of teaching staff for quality education delivery in secondary schools in Jeddah city – Saudi Arabia. Three questions and three hypotheses were answered and examined which adopted the descriptive survey as the working design. The population of this study includes 24 public secondary schools with 48 administrators and 12 supervisors from the secondary education management board from where a sample of 60 participants was selected employing stratified random sampling**.** Respondents of the study responded to a validated instrument titled 'Managing Teaching Staff Scale' (MTSS) with a reliability index of 0.79 designed by the researchers in the modified 4-point Likert scale model. Mean, standard deviation and aggregate mean were used in answering the research questions, while z-test was used in testing the hypotheses at 0.05 level of significance. Findings of the study show among others that the various ways of motivating teaching staff for quality education delivery. Based on the findings, the researchers recommended that school administrators and supervisors should adopt appropriate administrative strategies to countermand the negative effects of the challenges in school management to ensure effective service delivery.
Keywords*: Management, Teaching Staff, Quality Delivery, supervision, motivation, Secondary schools.*

1.0 Introduction.

Prompt changes in technology, concepts, knowledge, and philosophies brought radical changes in education and administrations as well. Education is no longer restricted to considering human needs and the requirements of the present, but it seeks to develop future human skills and capacities. **(Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. , 2010)**, One widely held objectives of education are to provide students' with the knowledge, skills, attitudes, and competencies that enable them to deliver useful services to themselves and to the society at large. **(Todaro, M. P , 1992)**, the formal education system of nations is the principal institutional mechanism used for developing human skills and knowledge, education is, therefore, viewed as a needful factor that strongly affects the development and economic wealth and the quality of life of individuals. In this context, nations, organizations, and individuals spend huge sums on the provision and delivery of quality education for the citizens. Education is the largest industry and greatest consumer of public revenues in many developing countries **(Todaro, M. P , 1992)**.

The priority of all countries, especially the developing ones, is to improve the quality of schools and the achievement of students **(De Grauwe, A., 2001)** since learning outcomes depend widely on the quality of education being offered **(Barro, R. , 2006)** . Further Barro notes that higher quality education promotes economic growth and human development. . But quality education to some extent depends on how well teachers' are trained and supervised since they are one of the key inputs to education delivery.

(Lockheed, A. M. & Verspoor, M. E. , 2006). **(De Grauwe, A., 2001)** , assumes that national authorities strongly depend on school supervision system to monitor both schools' quality and key measures of its success, such as student achievement. According to **(Madumere-Obike et al , 2013)**, teacher facilitates the acquisition of desirable knowledge and skills and inculcates societally acceptable attitudes into the learners for present and future development. For that, he considered as the most influential person in the lives of others and society overall.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Good teachers possess unique qualities including a passion for their scientific subjects, the ability to transfer into the learners, a sound knowledge, communication skills, and interpersonal skills **(Afangideh, M. E. , 2001).**
Teacher's role does not only limited to teaching but more than that by contributing to the general academic, emotional, research development, economic and cultural development of learners, teaching involves facilitating, articulating and engineering the minds and learners' preparation for socio-economic development **(Eucharia et al., 2016)** . Therefore, successful managing of teachers' by principals and supervisors alike is a vital process for identifying, evaluating and developing their work performance so that the mission and objectives of the school are more effectively achieved which in turn leads to an effective quality education.
Managing teaching staff includes the effective use of human resources in educational institutions through proper management of related activities related to educational process **(Eucharia et al., 2016).** Because effective management of staff is essential innovative approach and strategic planning to teaching and learning as well as meeting the changeable needs of educational institutions, and emphasizing the importance of managing teaching staff, this research study seeks to investigate the factors affecting managing teaching staff to deliver quality education in secondary schools with focusing on motivating teaching staff, Supervision of teachers' classroom activities, and challenges in managing teachers'. The structure of the paper is as follows: **Sec.2** provides a review of related work about motivating teaching staff, supervision of teachers' classroom activities, and quality education.**Sec.3** describes the theoretical model and hypotheses development of the research. **Sec.4** presents the research methodology. **Sec.5** gives theresults and test of hypotheses, discussion of results and conclusion presented in sec.6 and sec.7 respectively.

1.1. Problem statement. Quality education delivery in all educational stages levels is a source of concern for parents, governments and those involved in the educational process. Improper managing of teaching staff may negatively influence job performance, reduce the quality of education delivery, and then, fail to achieve the desired objectives of the entire educational process. This observation should be taken seriously. Therefore, this research study was conducted to investigate the factors that lead to quality education delivery, taking into account the important role of management in motivating teaching staff, as well; the challenges faced managing teachers in this regard.
1.2. Research aim and objectives. The aim of this study is to investigate the factors that lead to quality education delivery, taking into account the important role of management in motivating teaching staff, as well; the challenges faced managing teachers. More specifically, the study seeks to:

First rresearch objective: Study the various styles that motivate teaching staff for quality education delivery in secondary schools.

Second Research Objective: Emphasize that effective supervising teachers' classroom activities will improve quality education delivery in secondary schools.

Third research Objective: Identify the challenges facing managing of teachers which hinder delivery of quality education in secondary schools.
1.3. Rresearch questions: In line with research objectives, the research questions were formulated as follows:

First Research Question: What are the different styles that motivate teaching staff to deliver quality education in secondary schools?

Second Research Question: what methods do the supervision of teachers' classroom activities for enhancing quality education delivery in secondary schools?

Third Research Question: What are the challenges in managing teachers for effective service delivery in secondary schools?

2. Lliterature background and hypotheses development

2.1. Motivating Teaching Staff. Motivation is the set of attributes that prompt an individual to do or not to do something **(Broussard, S. C., and Garrison, M. E. B. , 2004)** . Teachers' motivation plays an important role in the promotion of teaching and learning excellence. In general, motivated teachers are more likely to motivate students to learn in the classroom, and ensure the implementation of educational reforms and feelings of satisfaction and fulfillment. While teachers' motivation is fundamental to teaching

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

and learning process, many teachers are not highly motivated. **(Broussard, S. C., and Garrison, M. E. B. , 2004),** motivation is positively associated with teacher productivity and therefore with the quality of education. It is a process by which people are equally managed to satisfy their perceived needs and personal goals which push forward the personal development and human behavior. Also, motivation may also be seen as the willingness to exert high levels of efforts towards organizational goals conditioned by the efforts to satisfy some individual and societal needs.

In the education field, motivation is a management task that stimulates staff to accomplish laid down institutional goals. It is purposive, designated and goal-oriented as well as involves certain factors acting with academic staff in order to initiate, sustain and direct their teaching activities. Motivation of teaching staff represents a managerial force that would reduce stress, tension, worries and frustration arising from the academic environment for quality service delivery; also, this enhances their tasks for effective curriculum implementation (Eucharia et al., 2016). According to **(Iyeke, P. O. , 2013)**, motivation is a management function that motivates individuals to fulfill their desired institutional objectives. It is the process of instigating and sustaining goal directed behavior **(Pintrick, P.R. & Schunk, D. H. , 2002)**. **(Bahago, B. A. , 2008)**, supports these claims by noting that it is a purposely designated goal-oriented behavior that involves certain forces acting on or within the individual in order to initiate, sustain or direct behavior. It is an explanatory concept that helps us understand why people behave as they do **(Schunk, S , 2008)**.

2.2. Supervision of teachers' classroom activities. Achieving effectiveness is not a simple task, giving the subordinates daily instructions, guidance, and discipline, as required to be able to accomplish their duties and responsibilities, are the major problems that a supervisor faces. Classroom supervisory practices should promote teacher effectiveness to achieve the best maximal effects in quality education delivery. As a result, this makes the teacher likes the work environment. Good supervisory practices increase teaching/ learning effectiveness as it facilitates teachers to develop competencies according to specified effectiveness behavior in several classroom activities.

According to **(Madumere-Obike, C. U, 2004)**, the supervisor or principal organizes to visit a class session which may or may not be announced before. Classroom supervision is a process by which a supervisor organizes to visit a school to watch teachers and students in action according to **(Nwaogu, J. I, 1980)**. This suggests that it is procedures by which the educational leader who possesses wisdom and vision can be of great assistance in aiding the teacher improves both his instructional techniques and the learning of the students. Supervision can contribute significantly to the growth of both the school and the teacher alike, which is positively reflected in the delivery of quality education. Good supervision will provide the teacher the opportunity to study the effects of the supervisory activities, and improve his knowledge and management of the classrooms successfully.

Supervision gives reputation and recognition to the teachers and generates a friendly working environment based on warm human relations **(Peretomode, V. F., 2000)**. Furthermore, it creates a safe environment in which the teacher can work through the developmental challenges of the teaching/learning process in order to gain the necessary motivation, autonomy, and self-awareness **(Pierce, R. A, 2011)**, the scholar furthers that this leads to a greater sense of self-confidence in teachers' ability to both understand and complete the responsibilities of their job. All and above, supervision, therefore, is intended to ensure that the general guidelines as provided in the curriculum are followed by the teachers to deliver a good quality educational service.

2.3. Challenges in Managing teachers. There are many challenges to managing teachers according to **(Giwa, M. & Illo, C. O. , 2000)** like weak management systems and decision-making, insufficient or inappropriate management of workforce skills, poor or ineffective systems of development, supervision, supporting roles of administrative staff, and limited capacity as well as quality of instruction of teacher training institutions. Furthermore, at the secondary school level, where teacher managers are not sufficiently trained and prepared for management tasks, teaching staff may not commit to punctuality and good quality teaching and learning as well as the provision of an appropriate level of continuing professional development **(Eucharia et al., 2016)**. Training and teachers' development, supervisory problems, and managerial problems are the factors that influence the management of teaching staff for effective job performance in schools **(Nakpodia, E. D , 2010)**. However, weak management systems and decision-making, inappropriate management of teachers constitute serious challenges to teachers' managing.

2.4. Quality Education .The concept of quality education may be context-dependent and is subject to numerous definitions **(Barrett et al., , 2006)**. **(Barrett et al., , 2006)** , emphasize that the quality education in low income countries may need different indicators to assess quality education. Research on the importance of quality education shows that there are a number of factors that determine the quality of

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

education; cognitive achievement; teacher qualifications and motivation; pupil-teacher ratio; school effectiveness; years spent in school; instructional time; efficient supervision and education spending (Barrett et al., , 2006). In summary, Quality education is a critical issue in all different education stages which includes: teacher characteristics; teacher motivation, pre-service and in-service education of teachers; curriculum and teaching/learning materials, classroom processes/ activities, students evaluation, monitoring, and supervision; availability and quality of infrastructure; and support services and instructional time in the school, etc.

3. Research theoretical model. Based on the discussion above, this theoretical study combines theory with factors (Motivating, supervision, and managing teaching staff) that have been identified to test the quality education delivery in secondary schools. Accordingly, this study suggests three main hypotheses to measure the effect of each factor on the quality education delivery in secondary schools. The combined hypotheses will form an integrated model as shown in **Figure. 1**.

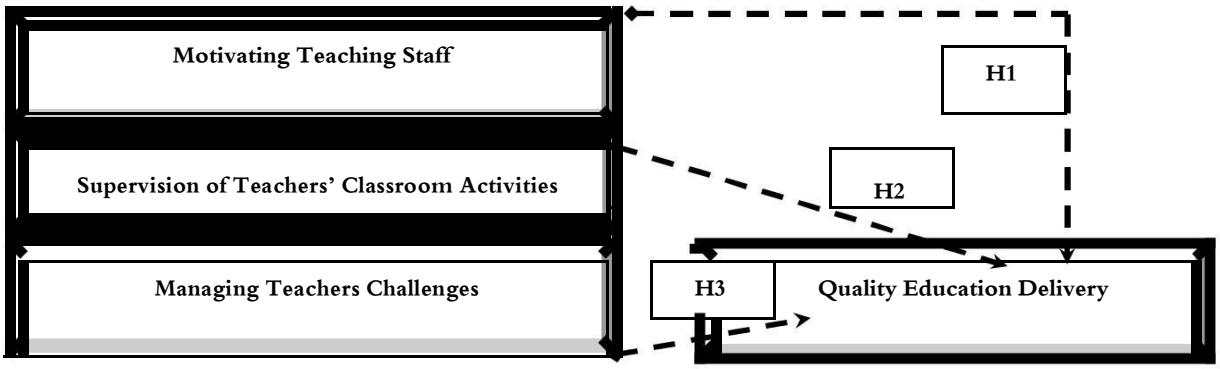


Figure 1. Proposed Research Model

The Suggested hypotheses are:

Hypothesis One (H1): *There is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the various ways of motivating teaching staff for quality education delivery in secondary schools.*

Hypothesis Two (H2): *There is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the ways the supervision of teachers' classroom activities enhance effective service delivery in secondary schools.* **Hypothesis Three (H3)**: *There is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the challenges in managing teachers for effective service delivery in secondary schools.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

4. Rresearch Methodology

4.1. Research Population and Sample. The populations for this research are the public secondary schools in Jeddah city. While, the sample for this study will be group of principals and supervisors from the secondary education management.The population were 24 public secondary schools, 3 zonal education management boards and the education management board in Jeddah city.These schools and boards have a corresponding number of 48 principals and 12 supervisors. They were selected using the proportionate stratified random sampling technique. To achieve the objectives of the study, the data will be collected through a questionnaire.

4.2. Data Collection and Measures. To achieve the objectives of the study, the data will be collected through a questionnaire. The instrument for data collection was a scale titled 'Teaching Staff Managing Scale (TSMS)' designed by the researcher in the modified 4-point Likert scale model**.**

4.3. Data Analysis. Data will be analyzed quantitatively using the appropriate descriptive analysis. Mean, standard deviation and aggregate mean will be used in answering the research questions, while z-test was used in testing the hypotheses at (**0.05**) level of significance.

5. Results.

5.1. First Research Question : *What are the different styles to motivate teaching staff for quality education delivery in secondary schools?* **Table 1** indicates that all items had a mean collection above the criterion mean of (2.5), and were classified as different styles to motivate teaching staff for quality education delivery in targeted secondary schools.In sum, with an aggregate mean set of 3.17 above the criterion mean of 2.5, principals and supervisors agreed that the various ways of motivating teaching staff for quality education delivery create an effective classroom instruction in schools, and general motivation of teachers help academic performance.

Table 1. Mean Responses of Principals and Supervisors on the various methods of motivating teaching staff for quality education delivery.

No.	Item	Principals		Supervisors		Mean set	Result
		– 1	SD1	– 2	SD2		
1.	Promote teaching staff through good services will motivate them to teach effectively.	11	1.30	3.17	1.31	3.14	Agree (*)
2.	When teachers' are encouraged continuously by administrators', the learning process is interesting.	3.08	1.26	3.16	1.32	3.12	Agree
3.	Respect teachers by administrative staff will create a friendly relationship between them for effective teaching/learning activities.	3.23	1.38	3.28	1.42	3.25	Agree
4.	Teachers' motivation will help in controlling their classrooms instructions for enhanced students' academic performance.	3.24	1.40	3.31	1.44	3.28	Agree
Aggregate mean		3.17	1.34	3.23	1.37	3.20	Agree

*****scale (1 – 2.49 disagree, 2.5 – 4 agree)

5.2. Second Research Question: *what methods do the supervision of teachers' classroom activities for enhancing quality education delivery in secondary schools? Table* 2 shows that all items had mean sets above the criterion mean of 2.50 and were agreed on as how the supervision of teachers' classroom activities enhances effective service delivery in targeted secondary schools. They disagreed on item "Supervision presents information and knowledge regarding teacher's performance" with a mean set (2.43) below the criterion mean of 2.50. In summary, with an aggregate mean of 3.07 above the criterion mean of 2.50, principals and supervisors agreed that the supervision of teachers' classroom activities enhances effective service delivery.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Table 2.mean responses of principals and supervisors on the methods the supervisor of teachers' classroom activities.

No.	Item	Principals		Supervisors		Mean set	Result
		− 1	SD1	− 2	SD2		
5.	Supervision creates a working environment for teachers to pass through the developmental challenges in teaching/ learning process.	3.29	1.22	2.49	0.95	3.12	Agree
6.	Participation of teachers' in supervision will improve their instructional compete.	3.21	1.13	3.25	1.18	3.23	Agree
7.	Teachers' task records are checked regularly for academic improvement.	2.88	0.91	3.92	0.93	3.40	Agree
8.	Supervision is a good mechanism for upgrading teachers to required standard.	3.11	1.06	3.17	1.12	3.14	Agree
9.	Supervision encourages teachers to develop all required skills of teaching methods.	3.08	1.03	3.14	1.09	3.11	Agree
10	Supervision presents information and knowledge regarding teacher's performance.	2.45	0.49	2.39	0.41	2.43	disagree
Aggregate mean		3.00	1.14	3.06	0.94	3.07	Agree

5.3. Third Research Question : *What are the challenges in managing teachers for effective service delivery in secondary schools?* . Data on **table 3** shows that items had mean sets above the criterion mean of 2.50 and were agreed on as the challenges in managing teachers for effective service delivery in targeted secondary schools.In summary, with an aggregate mean of 3.22 above the criterion mean of 2.50, principals and supervisors agreed that the challenges in managing teachers for effective service delivery.

Table.3: Mean Scores of Principals and Supervisors on the Challenges in Managing Teachers for Effective Service Delivery.

No.	Item	Principals		Supervisors		Mean set	Result
		− 1	SD1	− 2	SD2		
11.	Lack of teachers' motivations.	3.27	1.18	3.21	1.14	3.24	Agree
12.	Problems in supervision processes.	3.41	1.30	3.38	1.26	3.4	Agree
13.	Systems for staff development are ineffective.	3.15	1.10	3.25	1.16	3.2	Agree
14.	Facilities for teaching are inadequate.	3.12	1.09	3.08	1.04	3.1	Agree
15.	Limited capacity building infrastructure in teachers' training institutions.	2.92	0.92	2.94	0.93	2.93	Agree
16.	Management system for decision making is wea	3.48	1.34	3.42	1.30	3.45	Agree
Aggregate mean		**3.22**	1.14	3.22	1.13	**3.22**	Agree

5.4. Test of Hypotheses.

Hypothesis One (H1): *There is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the various ways of motivating teaching staff for quality education delivery in secondary schools.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Table 4. Summary of hypothesis one analysis

	Respondents'	−	Standard Deviation(S.D.	Degrees of freedom (DF)	Calculated - Z	Critical value	Decision
Principals	**48 12**	**3.11**	**1.3**	267	**-0.46**	**±1.96**	**Accepted**
Supervisors		**3.19**	**1.33**				

Data on Table 4 show the summary of z-test analysis on the difference between the mean ratings of principals and supervisors on the various ways of motivating teaching staff for quality education delivery. The result show that the z-calculated value of -0.46 is less than the critical value of ±1.96 at 0.05 alpha significance level. Hence, the null hypothesis is accepted. Therefore, *there is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the various ways of motivating teaching staff for quality education delivery in targeted secondary schools.*

Hypothesis Two (H2): *There is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the ways the supervision of teachers' classroom activities enhance effective service delivery in secondary schools.* **Table.5. Summary of hypothesis two analyses**

	Respondents' no.(N)	−	Standard Deviation(S.D.)	Degrees of freedom (DF)	Calculated - Z	Critical value	Decision
s	**12**	**3.13**	**1.07**	267	**0.07**	**±1.96**	**Accepted**
Supervisors		**3.12**	**1.06**				

Data on Table 5 show the summary of z-test analysis on the difference between the mean ratings of principals and supervisors on the ways the supervision of teachers' classroom activities enhance effective service delivery in secondary schools. The result shows that the z-calculated value of 0.07 is less than the z-critical value of
±1.96 at 0.05 alpha significance level. Hence the null hypothesis in accepted. *There is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the ways the supervision of teachers' classroom activities enhance effective service delivery in secondary schools.*

Hypothesis Three (H3): *There is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the challenges in managing teachers for effective service delivery in secondary schools.*

Table.6. Summary of hypothesis two analyses

	Respondents' no.(N)	−	Standard Deviation(S.D.)	Degrees of freedom (DF)	Calculated - Z	Critical value	Decision
	12	**3.15**	**1.10**	267		**± 6**	**d**
Supervisors		**3.16**	**1.11**				

Data on Table 6 show the summary of z-test analysis on the difference between the mean ratings of principals and supervisors on the challenges in managing school teachers for effective service delivery in secondary schools. The result showed that the z -calculated value of 0.06 is less than the z-critical value of ±1.96 at 0.05 alpha significant level. Hence, the null hypothesis is accepted. Therefore, *there is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the challenges in managing teachers for effective service delivery in secondary schools.*

6.Discussion of Results*: The findings of this study in research question one revealed that the various ways of motivating teaching staff for quality education delivery include:* promote teaching staff through good services will motivate them to teach effectively and deliver good quality education. *This finding agrees with* **(Eucharia et al., 2016)** *that proper motivation of teaching staff enhances quality teaching and productivity. The test of hypothesis one exposed that there is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors on the various ways of motivating teaching staff for quality education delivery in secondary schools.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Supervision creates a working environment for teachers to pass through the developmental challenges in teaching/ learning process. *The second finding of the study is that the ways supervision of teachers' classroom activities enhances effective service delivery. The test of hypothesis two shows there is no significant difference between the mean ratings of principals and supervisors how supervision of teachers' classroom activities enhances*
effective service delivery. The test of hypothesis three showed that there is no significant difference between the mean scores of principals and supervisors on the challenges in managing school teachers for effective service delivery in secondary schools. This finding negates the position by [**(Nakpodia, E. D , 2010); (Eucharia et al., 2016)**] *that identifies some challenges in effective teacher management.*

7. Conclusion and Recommendations

Based on the findings of the study, it is concluded that the motivation and supervision of teaching staff enhance effective service delivery in secondary schools though faced with attendant societal and institutional challenges. Furthermore, the proposed conceptual framework for this research study, as depicted in **Figure 1** consists of three independent variables: motivating teaching staff, supervision of teachers' classroom activities, and managing teachers' challenges, and one dependent variable; quality education delivery. The variables were chosen based on relevance to Jordan context. Through this model, school administrators are endeavor to continuously put in place appropriate strategies for motivating their teachers through some efforts may be counter productivity. Supervisors should constantly supervise teachers' classroom activities to create a democratic climate while teaching, proffering solutions to instructional problems, and continuously assess teacher's performance in meeting school goals for institutional development. School administrators and supervisors should adopt appropriate administrative strategies to countermand the negative effects of the challenges in school management to ensure effective service delivery.

Acknowledgement

The author acknowledges that she has got an assistance from Dr. Hakim AL Garalleh who has been spending great time in reviewing the survey and analyzing the statistical data.

References

Afangideh, M. E. (2001). Teachers and needed competences. In D. N. Umoren, &C. A. Ogbodo (Eds.) A handbook on teaching profession in Nigeria (p.17-25). Uyo: Guidepost Publishers M.

Bahago, B. A. (2008). Strategies for motiving nomadic primary school teachers for effective job satisfaction in the universal basic education programme. Nigerian Journal of Sociology of Education, 11(2), 208-213.

Barrett, A., Chawla- Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J. & Ukpo E. (2006). The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education. EdQual publication. Available at: www.equal.org/publications/workingpapers/edqualwp3.pdf/at_download/file.pdf [Accessed 22 April 2016]

Barro, R. (World Bank, 2006). Education and development: Quality counts. Retrieved September, 14th 2008 from: **http:/www.worldbank.org/education/pdf/Education**.

Broussard, S. C., and Garrison, M. E. B. . (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 33(2),* 106– 120.

De Grauwe, A. (2001). *Supervision in four African countries: Challenges and reforms Vol. I.* Paris: IIEP/UNESCO.

Eucharia Nneka Iloabuchi, Nath. M. Abraham, Sunday T. Afangideh. (2016).Management of Teaching Staff for Quality Education Delivery in Secondary Schools in Abia State, Nigeria. American Journal of Educational Research, 2016, Vol. 4, No. 8, 617-623

Ezeocha, P. A. (1985). School management and supervision. Owerri: New African Publishing. Giwa, M. & Illo, C. O. (2000). An appraisal of school supervision and the question of quality control in primary education in Lagos State. A paper presented at the 29th Annual National Conference of Nigeria Association for

Educational Administration and Planning (NAEAP) held at University of Calabar, 11th – 13th October.

Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: A case study of northern Cyprus. Novitas-ROYALS (Research on Youth and Language), 4 (1), 16-34.

Igwe, L.E.B. (2000). Fundamental theories, concepts, principles and practice of educational administration. Port Harcourt: PETRUP Enterprises.

Iyeke, P. O. . (2013). Motivation as a Correlate of the Universal Basic Education (UBE) Teachers' Productivity in Edo and Delta States of Nigeria. *Journal of Sociology, Psychology and Anthropology in Practice, 5(1)*, 28-35.

Kankam, G. (2013). Creating synergies and promoting professional development practices in the Faculty of Educational Studies, University of Education, Winneba. A Paper Delivered at a 2-day (26th – 27th May, 2013) Faculty retreat at Manna Height Hotel, Mankessim, Ghana.

Lockheed, A. M. & Verspoor, M. E. (1991). Improving primary education in developing countries. Washington DC: World Bank, Oxford University Press.

Madumere-Obike, C. U., Nwabueze, A. I. & Ukala, C. C. (2013). Impact of good teaching on secondary school students for national transformation in South-Eastern States of Nigeria. AFTRA Teaching and Learning in Africa Proceedings.

Madumere-Obike, C. U. (2004). Educational supervision and inspection. In P.O.M. Nnabuo, N.C. Okorie, O.G. Agabi, L.E.B. Igwe (Eds). Fundamental of Educational Management. Owerri: Versatile.

Nakpodia, E. D. (2010). The dependent outcome of teachers' performance in secondary schools in Delta State: An empirical assessment of principal's supervision capacity. African Journal of Education and Technology, 1(1), 15-24.

Nwaogu, J. I. (1980). Guide to effective supervision of instruction in Nigerian schools. Enugu: Fourth Dimension.

Ogunsanju, S. (1983). *Educational supervision: Perspective and practice in Nigeria schools.* Ile-Ife: University of Ife Press.

Peretomode, V. F. (2000). Introduction to educational administration, planning and supervision. Ikeja, Lagos: Joja.

Pierce, R. A. (2011). The ten keys to effective supervision: A developmental approach. Pdf. Retrieved from **http://www.risingconstantscom/images/white_paper//PDFs/Superv ision_short.pdf.**
Pintrick, P.R. & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education theory: Research and application (2nd Ed). Upper Saddle River: N.J. Menil/Prentice Hall.

Schunk, S. (2008). School Teachers Review Body Seventeenth Report. Accessed on http://www.media.education.gov.uk 8th July, 2010.

Todaro, M. P. (1992). Economics for a developing world: An introduction to principles, problems and policies for development (2nd Ed.). Burnt Mill, UK: Longman Group Ltd.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Mesleki Farkındalık Sürecinde Mezun-Öğrenci Görüşme Örneği

Zehranur Kaya
znkaya@gmail.com

Özet
Mesleki eğitim engelli olsun olmasın tüm bireylerin hakkıdır. Engelli bireylerin içinde işitme engelli bireylerin durumu işitme yetersizliğinin yanı sıra dil ve okuma-anlama boyutu ile farklılık göstermektedir. Araştırmalar işitme engelli bireylerin mesleki farkındalıklarının artırılmasına yönelik etkinliklerin öneminden söz etmektedir. Mesleki eğitimin amacı doğrultusunda işitme engelli öğrencilerin mesleki farkındalıklarını artırmaya yönelik planlanan derslerin içeriklerinde; iş arama-bulma, işe başvurma ve işyerlerini tanımaya yönelik bilgilendirici ortamlar hazırlama gibi etkinliklere yer vermenin önemi araştırmalarda belirtilmektedir. Çalışan mezunların ve eğitim alan öğrencilerin bir araya getirildiği bilgi alış verişini destekleyici ortamlarının sağlanması mesleki farkındalığı artırmaya yönelik yapılacak etkinliklerden sadece biridir.
2013-2016 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu son sınıflarında eğitim alan işitme engelli öğrencilerin mesleki farkındalıklarını geliştirmek amacıyla yürütülen eylem araştırmasında çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen etkinlikler halen gelişerek devam etmektedir. Araştırmada gerçekleştirilen etkinliklerden biri de "Mezunlarla Görüşme" etkinliğidir. Önerilen sözlü sunuda; mesleki farkındalığa yönelik hazırlanan ve 2013 yılından bu yana sınanarak etkililiği gözlenen "Mezunlarla Görüşme" etkinliğinin sürecinin betimlenmesi ile işiten ve işitme engelli öğrencilere mesleki eğitim veren kurumlara bakış açısı vermek amaçlanmıştır. Sunulan çalışmada 2018-2019 Güz Dönemi Grafik Lisans Programı son sınıf öğrencileriyle çalışılma süreci, gerçekleştirilen görüşmelerden bir örnek ve görüşmeyi yapan öğrencilerin ve mezunun görüşleri paylaşılacaktır.
Keywords: *Mesleki eğitim, işitme engelli üniversite öğrencileri, mesleki farkındalık, mezun araştırmaları, mezunlarla görüşme*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Modelling of Strategic and Managerial Implications for A Quality System With Special Reflections From Statistical Quality Control Versus Iso 9000: A Case Study For The Turkish Higher Educational Industry

Erkan Abdulgaffar Agaoglu
agaoglu_ag@yahoo.com

Abstract

Turkish Higher Educational System is experiencing tremendous change since 1980's. While, Turkey had only 31 universities during 1990; with the introduction of private foundation university system in 1985, and also opening of numerous new public universities at an accelarated pace; by 2018 the total number has bounced over 200. The proportion of public and foundation universities in the system is also converging towards equal grounds, approaching to 60% versus 35% respectively, with remaining 5% to private vocational schools of higher education. On the other front, student population of the privately owned foundation universities is foresighted to approach 20% of the total. Although the phenomenon is relatively very new, it does serve as an extremely important primary academic learning exercise. As the "Imperfect" market competion is taking up its speed; Quality manifesto is also running through its own channel via "Higher Education Quality Council" of the Turkish Board of Higher Education. This paper intends to lay foundation for some matters of paradoxes in quality management under this specific service marketing context.

We begin with student selection characteristics of the Turkish University Entrance Examination System (ÖSYS), which is oriented to department wise patterns (specific to academic programs) utilizing various test modules within the entrance examination making it almost impossible for all individual programs to be placed within the same data matrix. This makes it impossible to define "END-WISE" strategic and managerial economic perspectives for individual clusters of the higher educational system as a whole because "Demand" and "Supply" infrastructures render themselves as different service producing markets. This represents "Within", and "Between" stratification data variations rendering non-normality of the entirety (population). Ironically, the "BEGINNING-WISE" strategic and managerial economic perspectives for such clustering is also not definable, thus rendering wastage of "Efficiency" as well as "Effectiveness" with low levels of order; managerial -wise as well as economic-wise. Specific to the development of platform for this study, we choose "Business and Economics" programs as a prototype for the cluster of social study programs because of four major reasons: Firstly, the advantage of such a selection is that almost all universities tend to have these favorite departments in their portfolios; Secondly, both programs input students with the same type of examination scores; Thirdly, and most importantly, due to the nature of these programs they reflect a dominant inclination of the entering population for both private foundation as well as public university groups, hence would be helpful in discriminating between demand and supply characteristics of these groups; Fourthly, number of seats available for these programs lie within the highest ten programs of our higher education; Finally, it enables the study to take up full population, thus statistically rendering minimum validity problems.

In the first part of this study all institutions of the Higher Education are catagorized as private and public according to the above clusters. Each group is subjected to comprehensive "Descriptive Statistics" analysis, further elaborated through "Logit & Probit" analysis, for grouping of foundation and public Universities. The general regression model is run as 0-1 dummy-dependent variable for seats (X1), and seats remaining unallocated with dummy 0's for foundation and dummy 1's for public universities. Results indicate an increasing tendency of student preferences for public institutions, which remain sole monopolistic entity.

The second part of the study takes up the discussion of above data profile to focus upon drawing lessons from what we have named as the "History of Statistical Quality Control Thought". Here we discuss statistical perspectives which began through the Works of W. Edwards Deming and Joseph Juran from World War II through the Middle of 1970's, and mainly rests upon advanced statistical methods such as survey sampling, acceptance sampling, statistical hypothesis testing, design of experiments, multivariate analysis, and various methods developed in the field of operations research. With the involvement of Japanese into the work of Deming as statistician and Juran as engineer, definition of "QUALITY" has come to an era where it is the key for management to being competitive through what is now called "Managerial Economics" and "Engineering Economics" that it could best be achieved by improving the processes that produce the products and deliver the services. The contemporary implications of this definition has led to a set of tools for planning and implementation which is called Total Quality Management (TQM). In its guidelines, Project Management Institute refers to this set of tools as "Seven Basic Tools", which are known as Cause-and-effect diagram (alternatively called "fishbone" or

Ishikawa diagram); Check sheet; Control chart; Histogram; Pareto chart; Scatter diagram; Stratification (alternately called, flow chart or run chart). Any Statistical Process Control (SPC) is based upon an application of testing of hypothesis which in turn attempts to detect the presence of variation as common cause plus special cause variations. According to W.Edward Deming, any system that contains only common cause variation is "Very Predictable", exhibiting an important feature called "stability". As the constant-cause system is

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

operating, it is exhibiting stability, thus it is in control. The reason that the output vary in a predictable manner is that when measurable data is subgrouped and put under a histogram, it tends to cluster around the average and also spread out symmetrically on both sides. Such a tendency is simply a function of Central Limit Theorem, meaning that the frequency distribution of stable processes will tend to resemble the shape of a "Normal Distribution", when values are collected and grouped into classes. Because 99.7% of all data falls within 3 standard deviations around the mean of a normal distribution, for a stable process, virtually all data should fall within this plus minus range. Such a process could be considered as "Stable", "Predictable", and "Under Control". This forms the logic of "Statistical Quality Control"; reflecting ending of the service or product producing managerial and economic process.

"Basic 7 Tools of the Total Quality Management" are employed to test the hypothesis of "Normality" for each group of our data. Statisticaly no normality could be detected in our full data, thus putting forward issues of stability as well as long term strategic planning. We also apply the 0- 1 dummy regression data to the revised mathematics of statistical quality chart and draw tremendous quality-wise comments.

Finally we touch upon the "Beginning" pole i.e., the internalities through the contemporary discussion about quality in higher education, known as "Quality Systems". Here we discuss ISO 9000 as part of Quality Systems, emphasizing implementation of quality systems according to ISO 9000 series of standards to gain certification or accreditation to one or the other kind of a standard. "Quality Systems" which are common in manufacturing industries, have drawn special attention through other industries. The well-known system is ISO 9000 which comprises a set of standards for quality systems and is rapidly attracting acceptance by educational institutions. According to ISO 8402: 1994, Quality Management and Quality Assurance—Vocabulary (ISO, 1994), a 'quality system' is defined as an organisational structure, procedures, processes and resources needed to implement quality management. Then according to this description, a quality system does not provide requirements on the output. Instead, the terms refer to the system for managing activities related to quality, so an alternative label could perhaps be 'system for quality management'. In ISO 9000-1 (ISO, 1994), the following description is given of a quality system: The quality system is carried out by means of processes, which exist both within and across functions. For a quality system to be effective, these processes and associate responsibilities, authorities, procedures and resources should be defined and deployed in a consistent manner.

This is the game behind our own anomalies and contradictions; but it is also of the literature of quality systems. In short, we pick up complexities of understandin the two ends. In short, however, the study attempts to iterate that bottlenecks in understing "Quality" do exist, and such bottlenecks exist when the Turkish Higher Educational System as a service producer and consumer market is not definable in its entirety within a context where competition in the industry is enormously "Imperfect" due to the presence of two groups with conflicting competitive edges running on isolated tracks; and most importantly, when one has monopolistic characteristics. Any policy orientation what-so-ever, needs to concentrate upon this dilemma, and take re-engineering steps before any long term macro -based strategy can be designated for quality streamlining over long terms, like 100 th anniversary of the Turkish Republic. The attempt reflected in this study is expected to be the major theme of any other research intending to cover "Inventorial" as well as "Quality" perspective of the Turkish Higher Education System.

Although, this study concentrates upon an important prototype of the higher educational system, we expect to develop many other background studies for various consolidations of "END" to the "BEGINNING" outlook for strategic quality management.

Keywords: Higher Education; Turkish Board of Higher Education; Mathematical Sciences; Econometric and Statistical Sciences; Quality Systems For Higher Education; ISO 9000; Statistical Quality Control Systems; Foundation and Public Universities of Turkey; Strategic Planning of the Higher Education, Early Warni

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Modern Teknolojinin Yarattığı Yeni Fobi: Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusu (Nomofobi)

Dr. Ezgi Pelin YILDIZ
Eğitim Teknolojileri
International Conference on Quality in Higher Education (ICQH) 2018

Özet
Teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişim ve değişimlere paralel olarak ortaya çıkan akıllı telefonlar, bireylerin günlük hayatlarına yerleşip adeta hayatlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Akıllı telefonların günlük hayatta bireylere getirdikleri kolaylıklar yadsınmazdır; fakat bununla birlikte akıllı telefonların aşırı ve problemli kullanımları bireyler üzerinde pek çok olumsuz psikolojik etkiler de yaratabilmektedir. Bağımlılık, yüz yüze iletişimin zayıflaması, bireylerin daha da fazla bireyselleşmesi, stres, huzursuzluk bunlardan birkaçıdır. Bununla beraber akıllı telefon bağımlılığı çağın en önemli bağımlılıkları arasında kendine yer edinmiş durumdadır. Son zamanlarda bu tür bağımlı ve problemli kullanımların ilgili alan yazında bir olgu olarak adı konmuş durumdadır. Söz konusu bu olgu "*NOMOFOBİ*" dir. Nomofobi kavram olarak; mobil telefon/akıllı telefon/cihazlardan mahrum kalma korkusu olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanım olarak da nomofobi; bireylerin mobil cihazlarına erişemedikleri ve/veya iletişim kuramadıkları durumlarda kendilerinde hissettikleri korku ve kaygıdır. Alan yazında Nomofobi'nin yanı sıra "*FOMO" (gelişmeleri kaçırma korkusu), "NETLESSFOBİ" (internetsiz kalma korkusu)* gibi olguların varlığı da söz konusudur. Akıllı telefonların gençler üzerinde sıklıkla kullanımı göz önünde bulundurulduğunda bu duruma paralel olarak Nomofobi'nin özellikle gençler arasında yaygınlaştığı açıktır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma, çağın neredeyse yeni bir hastalığı olan Nomofobi olgusunun belirtilerini, alt boyutlarını, farklı davranış örüntülerini, bireyler ve özellikle üniversite öğrencileri üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan bir derleme çalışmasıdır.
Anahtar Kelimeler: *Akıllı telefon, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Bağımlılık, Nomofobi*

The New Phobıa Of Modern Technology: No Mobıle Phone Phobıa (Nomophobıa)

Ezgi Pelin YILDIZ
Doctor of Educational Technology
International Conference on Quality in Higher Education (ICQH) 2018

Abstract
Smart phones, which occur in parallel with the rapid developments and changes in the field of technology, have settled into the daily lives of individuals and have become an indispensable part of their lives. The convenience of smart phones to individuals in daily life is undeniable; however, the excessive and problematic use of smartphones can create many negative psychological effects on individuals. Addiction, weakening of face to face communication, more individualization of individuals, stress, restlessness are some of them. However, smartphone addiction has become one of the most important dependencies of the age. Recently, this type of dependent and problematic uses have been named as a case in the literature. This phenomenon is "*NOMOPHOBIA*". Nomophobia as a concept; defined as fear of deprivation of mobile phones / smartphones / devices. Another definition is nomophobia; fear and anxiety that individuals feel in themselves when they are unable to access and / or communicate with their mobile devices. In addition to Nomophobia, "*FOMO"* (fear of missing out) and "*NETLESSPHOBIA*" (fear of internet connection) cases are also present in the literature. Considering the frequent use of smartphones on young people; parallel to this situation, it is clear that Nomophobia is becoming widespread among young people. Considering all this, in this study is a compilation study; the symptoms of Nomophobia that have an almost new disease of the era, different behavioral patterns, negative effects on individuals have been revealed.
Keywords: *Smartphone, Information and Communication Technologies, Addiction, Nomophobia.*

1.Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişim ve değişimlerle birlikte ortaya çıkan internet kavramı, hem iş yaşamına hem de özel yaşama dahil olarak bireylerin hayatlarında vazgeçilmez bir parça haline gelmiştir. Genel anlamda bakıldığında hem gelişmiş ülkelerde hem de gelişmekte olan ülkelerde akıllı telefon kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Bu durumun bilimsel bir kanıtı olarak; TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) tarafından gerçekleştirilen Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırmaları incelendiğinde Türkiye'de hanelerin %83.8'inde internet var olmakla birlikte; cep telefonların kullanımı hanelerde %98 olarak tespit edilirken, bunlardan %77'si akıllı telefonlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2018).

Bir karşılaştırma yapıldığında; özellikle genç yaştaki bireylerin yeni teknolojilere adapte oluşları ve ve akıllı telefonları kullanma oranları daha yaşlı olan bireylere kıyasla daha yüksektir. (Adnan ve Gezgin, 2016). Bu konuya

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

yönelik olarak Kuyucu (2017)'de gençlerde akıllı telefon kullanımını ve akıllı telefon sorunsalını üniversite düzeyinde ele almıştır. Araştırmada İstanbul ilinde yaşayan 620 üniversite öğrencisine bir anket uygulanmış; sonuç olarak 21-23 yaş aralığından olan üniversite öğrencilerinin 27 yaş ve üzerine göre daha fazla akıllı telefonları kullandığı bulgusunu ortaya koymuştur. Akıllı telefonların iletişim kolaylığı, iletişimi her an mümkün kılabilme, yeni arkadaşlar edinme (Chen, vd., 2016) gibi özellikleri göz ardı edilememekle birlikte özellikle gençler arasında arası yüz yüze iletişimin zayıflaması, bağımlılık yaratması, stres, depresyon, uyku problemi, huzursuzluk (Augner ve Hacker, 2012; Tamura, vd., 2017) gibi birçok pek çok olumsuzluğa da zemin hazırlaması dikkat çekicidir.

Son zamanlarda bu tür bağımlı ve problemli kullanımların ilgili alan yazında bir olgu olarak adı konmuş durumdadır. Söz konusu bu olgu "NOMOFOBİ" dir. Nomofobi kavram olarak; mobil telefon/akıllı telefon/cihazlardan mahrum kalma korkusu olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanım olarak da nomofobi; bireylerin mobil cihazlarına erişemedikleri ve/veya iletişim kuramadıkları durumlarda kendilerinde hissettikleri korku ve kaygıdır. Bu çalışmada, Nomofobi olgusunun belirtileri, alt boyutları, farklı davranış örüntüleri, bireyler üzerindeki olumsuz etkileri ortaya konulmuştur.

2.1. Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusu (Nomofobi) Kavramı

Nomofobi, İngilizce "no mobile phobia" mobil telefondan mahrum kalma korkusu şeklinde açıklanabilecek bir tamlamanın bütünleştirilmesiyle ortaya çıkan "nomophobia" kelimesinden türetilmiştir. Nomofobi kavram olarak ise; mobil telefon/akıllı telefon/cihazlardan mahrum kalma korkusu olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanım olarak da nomofobi; bireylerin mobil cihazlarına erişemedikleri ve/veya iletişim kuramadıkları durumlarda kendilerinde hissettikleri korku ve kaygıdır (King, vd., 2013; Yıldırım ve Correia, 2015). Nomofobi aynı zamanda bağımlılık yaratıp haz veren bir ortamdan kopma durumunu da temsil etmektedir (Bragzzi ve Puente, 2014).

Nomofobi kavramı ilk olarak 2008 yılında İngiltere'de Posta İdaresi'nce yaptırılan bir araştırma sonucunda ortaya atılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin %53'ünün mobil telefonlarını yitirdiklerinde, bataryaları bittiğinde veya kapsama alanı dışında kaldıklarında kendilerini huzursuz hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında; erkeklerin %58'i ile kadınların %48'inin bu endişe ile yaşadıkları ve katılanların %9'unun ise; mobil telefon kapalı olduğunda, kendilerini stresli hissettiklerini belirtmişlerdir (Bahl ve Deluliis, 2015).

Nomofobi'nin yanı sıra "FOMO" (fear of missing out-gelişmeleri kaçırma korkusu), "NETLESSFOBİ" (fear of internet connection-internetsiz kalma korkusu) gibi olguların varlığı da söz konusudur. Bireylerin sosyal ağlarda sürekli var olma istekleri, FOMO olarak tanımlanan yeni bir davranışsal bozukluğu ortaya çıkarmıştır. FOMO davranış bozukluğuna sahip bireyler, mobil cihazlarını sürekli kontrol ederek güncel olayların dışında kalıp kalmadıklarını takip durumundadırlar (Przybylski, vd., 2013; Gökler, vd., 2016). Bireylerin internetsiz kalamama ya da internetsiz ortamlarda bulunamama durumları da NETLESSFOBİ kavramıyla açıklanmaktadır (Güney, 2017).

2.2. Nomofobinin Belirtileri

Nomofobi nispeten yeni bir olgudur. Bu nedenle üzerinde çok fazla resmi araştırma bulunmamaktadır. Bununla birlikte giderek yaygınlaşması konuya verilen önemi artırmaktadır. Halen tanımlama ve belirtilerini belirleme çalışmaları devam etmektedir (Öztürk, 2015).

Bragzzi ve Puente, (2014) nomofobi'nin belirtilerini şu şekilde sıralamışlardır;

1. Bireylerin akıllı telefonlarında çok fazla vakit geçirmeleri, birden fazla akıllı cihaza sahip olmaları, bunların yanı sıra şarj aletlerini sürekli yanlarında bulundurmaları
2. Akıllı telefonlarını kaybetme, bir yerde unutma, şarjının bitmesi, kapsama alanı dışında bulunulması gibi olumsuz durumların kendilerinde paniğe ve endişeye sebep olması
3. Akıllı telefonların kullanımına izin verilmeyen ortamlarda bulunmama isteği
4. Akıllı telefonun gün içerisinde hiçbir zaman kapalı tutulmaması hatta telefonla birlikte uyunması
5. Bireylerle yüz yüze iletişim yerine akıllı telefonlarla kurulabilecek sanal iletişimin tercih edilmesi
6. Akıllı cihazların sürekli kullanımından tarife ya da kota aşımlarından dolayı fazla miktarda fatura ödenmesi.

Aktüel Psikoloji, (2013)'e göre Nomofobinin belirtileri;

1. Akıllı telefonlarını ve/veya sinyalini kaybetme durumu bireylerde olumsuz fiziksel belirtilere yol açar; bundan dolayı kişi telefonunu asla kapalı tutmaz,
2. Sinyal çekmemesi ve/veya şarjın bitmesi durumunda bireyler aşırı tepki verme eğilimindedir,
3. Obsesif bir şekilde akıllı telefonlarının yanında olup olmadığını sürekli kontrol halindedirler,
4. Akıllı telefonları güvenli bir yerde de olsa onu kaybetme endişesi kendilerinde sürekli mevcuttur,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

5. Nomofobi olgusu uzun bir süredir devam etmekte, kişinin sağlığını ve günlük yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir.

2.3. Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri

Akıllı telefonlar özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak kullanıldığından nomofobi olgusu da özellikle gençler arasında görülmektedir (Çelik ve Atilla, 2018). Bu bağlamda literatürde konuya yönelik birçok çalışmanın varlığı dikkat çekmektedir.

Adnan ve Gezgin (2016), araştırmalarında modern çağın yeni fobisi: üniversite öğrencileri arasında nomofobi prevalansı üzerinde durmuşlar bu bağlamda devlet üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 433 üniversite öğrencisiyle çalışmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, ölçekten alınan ortalama puan üzerinden öğrencilerin nomofobi düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyet, sınıf, cep telefonu kullanma süreleri ve akıllı telefon kullanma süreleri değişkenlerine göre nomofobi düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Hoşgör vd., (2017) sağlık personeli adaylarına yönelik geliştirdiği çalışmalarında 195 öğrenci ile çalışmış, nomofobinin günlük akıllı telefon kullanım süresi ve okul başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak nomofobi alt boyutlarından "Çevrimiçi Olamama" faktörünün okul başarısı değişkeni üzerinde negatif, günlük akıllı telefon kullanma süresi değişkeni üzerinde ise pozitif yönlü anlamlı bir etkinin olduğu ortaya konulmuştur.

Türen vd., (2017) araştırmalarında üniversite öğrencileri ve kamu çalışanları arasında nomofobi yayılımını ele almış bu bağlamda kamu sektöründe çalışan 202 personelle ve 265 üniversite öğrencisiyle iki farklı örneklem üzerinde çalışmışlardır. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin %54'ünün, sektör çalışanlarının da %47'sinin nomofobik olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra nomofobinin cinsiyet değişkeni açısından kadınlarda daha yüksek olduğu, yaş değişkeni ile nomofobi arasında ise ters yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, nomofobi ile günlük akıllı telefon kullanımı arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Çelik ve Atilla (2018), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin nomofobi, duygu düzenleme güçlüğü ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Manavgat MYO'da öğrenim gören toplam 311 öğrenci ile çalışmışlardır. Sonuç olarak, cinsiyet açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre nomofobi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra nomofobi eğilimli öğrencilerin gün içerisinde sık sık akıllı telefonlarını kontrol ettikleri, zamanlarının çoğunu internette harcadıkları, yanlarında sürekli olarak şarj cihazı taşıdıkları ve uyandıklarında mobil telefonlarını kontrol ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ile nomofobi düzeyleri ve duygu düzenleme güçlük düzeyleri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur.

Özdemir vd., (2018) çalışmalarında üniversite öğrencileri arasında nomofobinin yaygınlığını incelemeye odaklanmışlar, bu bağlamda Pakistan ve Türkiye'deki üniversite öğrencileriyle nomofobi ile cinsiyet, benlik saygısı, yalnızlık ve benlik mutluluğu değişkenleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda 729 üniversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Sonuç olarak, cinsiyetin benlik saygısı ve nomofobi üzerindeki ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Erkek ve kız öğrenciler arasında öz saygı ve nomofobi açısından farklılığın anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada, Türk ve Pakistanlı öğrencilerin nomofobi, yalnızlık ve benlik saygısı puanları arasındaki farklar önemliyken, ülkeler arası öz güven farkının ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

3. Sonuç

Akıllı telefonların günlük hayatta bireylerin yaşantılarına getirdiği katkılar ve kolaylıklar ortadadır; fakat bununla birlikte akıllı telefonların aşırı ve problemli kullanımları bireyler üzerinde pek çok olumsuz psikolojik etkiler de yaratabilmektedir. Bu bağlamda söz konusu aşırı ve problemli kullanımlar fobilere ve psikolojik bozukluklara yol açabilmektedir.

Son zamanlarda bu tür bağımlı ve problemli kullanımların ilgili alan yazında bir olgu olarak adı konmuş durumdadır. Söz konusu bu olgu nomofobidir. Akıllı telefonların gençler üzerinde sıklıkla kullanımı göz önünde bulundurulduğunda bu duruma paralel olarak Nomofobi'nin özellikle gençler arasında yaygınlaştığı açıktır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada, çağın neredeyse yeni bir hastalığı olan Nomofobi olgusunun belirtileri, alt boyutları, farklı davranış örüntüleri, bireyler ve özellikle üniversite öğrencileri üzerindeki olumsuz etkileri ortaya konulmuştur. Konuyla ilgili alan yazın çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre de özellikle genç bireylerin akıllı cihazları daha fazla kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda bu durumun akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemesinin kaçınılmaz olduğu ortaya konulmaktadır.

Kaynakça

Adnan, M., & Gezgin, D. M. (2016). Modern Çağın Yeni Fobisi: Üniversite Öğrencileri Arasında Nomofobi Prevalansı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 49* (1), 141- 158.

Augner, C., & Hacker, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health, 57* (2), 437-441.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Aktüel Psikoloji (2013). "Nomofobi Nedir? Belirtileri Nelerdir?", 05 Kasım 2018 tarihinde http://www.aktuelpsikoloji.com/haber.php?haber_id=11388 adresinden erişildi.

Bahl, R.R. ve Deluliis, D. (2015). Nomophobia, (Ed.) Yan, Z., *Encyclopedia of Mobile Phone Behavior*. (3 Volumes), USA: IGI Global.

Bragazzi, N. L. & Puente, D. G. (2014). A Proposal for Including Nomophobia in the New DsM-V. *Psychology Research and Behavior Management, 7*, 155-160.

Çelik, Y. & Atilla, G. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi, Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Manavgat MYO Örneği, *Journal Of Social and Humanities Sciences Research, 5*(26), 2629-2639.

Güney, B. (2017). Dijital Bağımlılığın Dijital Kültüre Dönüşmesi: Netlessfobi. Yeni Medya Elektron Dergi. *1* (2):207–13.

Hoşgör, H. & Tandoğan, Ö. (2017). Nomofobinin Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süresi ve Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi: Sağlık Personeli Adayları Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 46* (5). 573- 595.

King, A., L., S., Valença, A. M., Silva, A. C. O., Baczynski, T., Carvalho, M. R., & Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia?. *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 140-144.

Kuyucu, M. (2017). Gençlerde Akıllı Telefon Kullanımı ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Sorunsalı: "Akıllı Telefon (Kolik)" Üniversite Gençliği. Global Media Journal TR Edition, *7* (14), 320-351.

Öztürk, U., C. (2015). Bağlantıda Kalmak ya da Kalmamak İşte Tüm Korku Bu: İnternetsiz Kalma Korkusu ve Örgütsel Yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research. 8* (37), 629-638.

Yildirim, C., & Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.

Tamura, H., Nishida, T., Tsuji, A., & Sakakibara, H. (2017). Association between Excessive Use of Mobile Phone and Insomnia and Depression among Japanese Adolescents. *International Journal of Environmental Reseach and Public Health*, 14, 701.

TUİK Haber Bülteni (2018), Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Araştırması, 03 Kasım 2018 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779 adresinden erişildi.

Türen, U., Erdem, H. & Kalkın, G. (2017). Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusu (Nomofobi) Yayılımı: Türkiye'den Üniversite Öğrencileri ve Kamu Çalışanları Örneklemi. *Dergi Park Bilişim Teknolojileri Dergisi*, *10* (1), 1-12.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Moleküler Genetik Laboratuvarlarında Hizmet Kalitesinin Geliştirilmesinde Personelin Rolü

The Role Of Staff In Developing Service Quality In Molecular Genetic Laboratories

Dr. Öğr. Üyesi Canan BİRİMOĞLU OKUYAN[1]
[1]Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü
cananbirimoglu@gmail.com
Öğr. Gör. Dr. Hamza Malik OKUYAN[2]
[2]Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü
hmokuyan@gmail.com

Özet
İnsan genom projesinin tamamlanmasından sonra açığa çıkan bilgiler insan hastalıklarına neden olan genlerin tanımlanmasına ve testlerin geliştirilmesine katkı sağlamaya devam etmektedir. Yakın zamanda, sağlık hizmetlerine sunulan çok sayıda genetik laboratuvar testleri genetik ve kromozomal bozuklukları doğrulayabilir, gelecekteki bir genetik bozukluğu tahmin edebilir veya önleyebilir, terapi ve üreme kararlarına yardımcı olabilir. Laboratuvar test performanslarındaki hatalar uygunsuz veya gecikmiş tedaviye veya yanlış tanıya yol açmaktadır ve bu gibi durumlar genetik testlerin faydalarından uzaklaşmaktadır. Çoğu moleküler testler yüksek vasıflı ve iyi eğitimli personeller gerektirir. Moleküler genetik laboratuvarlarındaki çalışmaların fiziksel, zihinsel, duygusal ve çevresel gereksinimleri vardır. Sonuç olarak, moleküler genetik laboratuvarlarında en önemli performans göstergesi doğru sonuçların sunulmasıdır. Özellikle, laboratuvarda çalışan personellerin niteliği ve eğitimi, moleküler genetik bir laboratuvarda kaliteli hizmet sunulmasında kritik öneme sahiptir.
Anahtar Kelimler: Genetik Testler, Moleküler Genetik Laboratuvarları, Kalite,

Personel **Abstract**

The knowledges released after the completion of the human genome project continues to contribute to the identification of genes that cause human diseases and to the development of tests. Recently, a large number of genetic laboratory tests on healthcare can confirm genetic and chromosomal disorders, predict or prevent a future genetic disorder, and help with therapy and reproductive decisions. Errors in laboratory test performance lead to inappropriate or delayed treatment or misdiagnosis, and such cases are far from the benefits of genetic testing. Most molecular tests require highly qualified and well-trained staff. Studies in molecular genetics laboratories have physical, mental, emotional and environmental requirements. As a result, the most important performance indicator in molecular genetics laboratories is to provide accurate results. In particular, the quality and training of staff working in the laboratory is critical in providing quality services by a molecular genetics laboratory.
Keywords: Genetic Tests, Molecular Genetic Laboratories, Quality,

Staff **Giriş**

İnsan genom projesinin tamamlanmasından sonra açığa çıkan bilgiler insan hastalıklarına neden olan genlerin tanımlanmasına ve testlerin geliştirilmesine katkı sağlamaya devam etmektedir. Yakın zamanda, sağlık hizmetlerine sunulan çok sayıda genetik laboratuvar testleri genetik ve kromozomal bozuklukları doğrulayabilir, gelecekteki bir genetik bozukluğu tahmin edebilir veya önleyebilir, terapi ve üreme kararlarına yardımcı olabilir (Berg et al., 2017; Hunter, 2011; Krasnokutsky, Samuels, & Abramson, 2007; Vaithinathan & Asokan, 2017). Genetik testler hasta ve yakınları için son derece önemli sağlık sonuçları doğurabilir (Ravine & Suthers, 2012). Laboratuvar test performanslarındaki hatalar uygunsuz veya gecikmiş tedaviye veya yanlış tanıya yol açmaktadır ve bu gibi durumlar genetik testlerin faydalarından uzaklaşmaktadır (Ravine & Suthers, 2012). Ek olarak, yenidoğan taramalarında, biyokimyasal genetik testlerde ve sitogenetik karyotiplemelerde yapılan hatalar günümüzde iyi bir şekilde bilinmektedir (Holtzman, Slazyk, Cordero, & Hannon, 1986; Oglesbee et al., 2018; Vockley, Inserra, Breg, & Yang-Feng, 1991). Bununla birlikte, birçok klinik genetik laboratuvarının yeni DNA teknolojilerine aşina olmaması, çok küçük miktarlarda DNA numunesi ile çalışılması, test sonuçlarının çoğunun normal aralıkta olmasına bağlı testi yapan personelin dikkatini azaltan bir eğilime yol açması gibi bazı nedenler test performanslarını olumsuz etkilemeye devam etmektedir (Chen et al., 2009).
Moleküler genetik laboratuvarlarının kaliteli bir hizmet sunmasında doğrudan ve dolaylı olarak rol alan bazı önemli unsurlar bulunmaktadır ve testin kalitesi güvenilir ve doğru sonuçların elde edilmesine katkı sağlar (Chen et al., 2009; Ravine & Suthers, 2012). Çoğu moleküler testler yüksek vasıflı ve iyi eğitimli personeller gerektirir. Moleküler genetik laboratuvarlarındaki çalışmaların fiziksel, zihinsel, duygusal ve çevresel gereksinimleri olduğu gibi aşılması gereken bazı önemli zorlukları da bulunmaktadır. Küçük hacimli sıvılarla çalışma gibi el becerisi gerektiren laboratuvar ekipmanlarının ve tekniklerinin kullanımı, pahalı ve kırılgan ekipmanların doğru kullanımı, üzücü olaylar ile ilişkili çeşitli kaynaklardan numunelerin çalışılması ve hasta numunelerinin yüksek hassasiyet,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

uzmanlık, hız, doğruluk ve konsantrasyon ile çalışılması gibi durumlar önemli gereksinimler arasında yer almaktadır (Chen et al., 2009; Loeser, 2011; Ravine & Suthers, 2012).
Ek olarak, laboratuvarda analiz edilecek her hasta numunesi için pre-analitik, analitik ve post-analitik olmak üzere önemli aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasında biyolojik numuneler ile ilgili süreçler kayıt altına alınmalıdır (Chen et al., 2009). Her bir aşamada çeşitli hata kaynakları bulunmaktadır ve bu hataların meydana gelmesinde laboratuvar personeli son derece önemli rol oynakmaktadır.

Moleküler Laboratuvarda Önemli Aşamalar: Pre-analitik, Analitik ve Post-analitik aşama *Pre-analitik Aşama*

Test seçimi, laboratuvar analiz istemleri ve numunelerin toplanması gibi uygulamalar bu aşamada gerçekleştirilmektedir. Yapılan çalışmalar bu adımda önemli hata kaynakları olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, pre-analitik aşamanın dikkatli bir şekilde takip edilmesi gerekmektedir. Örneğin yapılacak moleküler testin yanlış seçilmesi majör bir hata kaynağıdır. Ayrıca, numunelerin doğru toplanması, taşınması ve numune bilgilerinin doğru bir şekilde aktarılması son derece önemlidir. Hastanın tedavi geçmişi ile ilgili bir bilgi varsa bu kayıt altına alınmalıdır. Çünkü bu bilgi test sonuçlarının yorumlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, veri girişi hatalarını en aza indirmek için laboratuvarda bir kontrol sistemi bulunmalıdır (Chen et al., 2009).

Analitik Aşama

Bu aşama numunelerin işlenmesi ve laboratuvar analizlerini içermektedir. Numune alındıktan sonra laboratuvar personeli numunenin işlenmesine başlayabilir. Laboratuvar analizleri sırasında bir hata olmadığından emin olmak için standart protokollerin doğru bir şekilde takip edilmesi gerekmektedir. Her analizde kontroller çalışmaya dahil edilmelidir. Reaktif doğru bir şekilde hazırlanmalı ve analiz süresince gerekli önlemler alınmalıdır.
Moleküler laboratuvarda çalışılan her örnek için aşağıdaki bilgiler kayıt edilmelidir;

- ✓ Yapılacak analiz
- ✓ Analizi gerçekleştirecek personel/operatör
- ✓ Her bir adım için tarih
- ✓ Kullanılan reaktiflerin lot numaraları
- ✓ Çalışmada kullanılan kontroller
- ✓ Test sonucunu etkileyebilecek ekipmanlar
- ✓ Birlikte işlenen örneklerin listesi(Chen et al., 2009).

Post-Analitik Aşama

Bu aşama sonuçların analizini ve kaydını ve raporlamayı içermektedir. Tüm personelin laboratuvar sonuçlarını standart bir şekilde analiz etmesi ve yorumlaması sağlanmalıdır. Önceden belirlenmiş bir analiz prosedürü kullanılarak sonuçlar analiz edilirse ortaya çıkabilecek bireysel varyantları en aza indirilmiş olur. Böylelikle, tekrarlanabilir ve doğru sonuçlar elde edilmiş olur (Chen et al., 2009).

Moleküler Laboratuvarlarındaki Çalışmaların Fiziksel, Zihinsel, Duygusal ve Çevresel Gereksinimleri *Fiziksel Beceriler ve Gereksinimler*

- ✓ El becerisi gerektiren Mikropipet gibi laboratuvar ekipman ve teknikler doğru kullanılmalı
- ✓ Küçük miktarlardaki biyolojik numuneler ile yüksek hassasiyet, doğruluk ve dikkatli çalışılmalı
- ✓ Hasta bilgilerinin yüksek hassasiyet, hız ve doğruluk ile işlenmesi ve klavye becerileri gerekliliği
- ✓ Mesai saatleri içerisinde ayakta veya oturarak geçen sürenin normalden çok uzun olması
- ✓ Egzersiz yapmak için çok az fırsat sunan genetik testlerin analizleri normalden çok uzun sürmesi (Loeser, 2011).

Mental Gereksinimler

- ✓ Çok sayıda hasta numunesi ile çalışılması gerektiğinde analizin detaylarına uzun süren dikkatli konsantrasyonlar.
- ✓ Moleküler tanı laboratuvarında genetik test sonuçlarını analiz ederken dikkatli ve uzun süreli konsantrasyonlar.
- ✓ Yüksek riskli bir durumda veya acil bir numunenin derhal çalışılması gerektiğinde, günlük çalışma planının öngörülemez olabilir. Bununla birlikte, organizasyonal beceriler, işleyişin doğru ve mantıklı olmasında son derece önemlidir.
- ✓ Son teslim tarihinden önce genetik testlerin bitirilmesi için laboratuvarın mevcut iş yükünün önceliklendirilmesi gereklidir.
- ✓ Klinik laboratuvarlar genellikle yoğun çalışma alanlarıdır bu da işe konsantre olmayı gerektirir.
- ✓ Son derece pahalı ve kırılgan ekipmanların uygun şekilde kullanımı önemli gereksinimler arasındadır(Loeser, 2011).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Duygusal Gereksinimler

✓ Moleküler tanı laboratuvarına gelen hasta numunelerinin analizi sırasında hasta kayıtlarının işlenmesi ve hasta bilgilerinin gizliliğinin korunması
✓ Analizi yapılan biyolojik numunelerin üzücü olaylarla ilişkili olması
✓ Moleküler genetik laboratuvarlarında yapılan testlerin rutin olmayan testler olması ve kalıtsal rahatsızlığı olan hastalarla ilişkili analizlerin yapılması duygusal olarak personeli olumsuz etkilemesi
✓ Laboratuvarda ileri kanser evresi hastalarının genetik analizlerinin gerçekleştirilmesi üzücü olabilmesi
✓ İyi olmayan çalışma koşullarının olması, potansiyel bulaşıcı biyolojik numunelere sıklıkla maruz kalınması
✓ Analizler sırasında kontrollüde olsa reaktiflere, kimyasallara maruz kalınması (Etidyum bromür, Kloroform, Fenol gibi), bunların çoğu potansiyel olarak tehlikeli ve kanserojen olabilmesi
✓ Laboratuvarda, tehlikeli kimyasalların veya numunelerin dökülmesi ve sızması son derece tehlikeli olabilmesi
✓ Çalışma alanlarında koruyucu giysilerin giyilme zorunluluğu, yüksek sıcaklıklarda çalışmayı gerektirmesi(Loeser, 2011).

Moleküler Laboratuvarındaki Çalışmaların Zorlu Yönleri

✓ Bir personel için birden fazla görevin olması ve zamanın etkin bir şekilde kullanılması
✓ Laboratuvarın rekabet koşullarının göz önünde bulundurulması ve bazı örneklerin normalden daha hızlı çalışılması gerekliliği ve bununla ilgili hazırlıkların acilen yapılması
✓ Hasta kayıtlarının doğru ve uygun bir şekilde tutulmasını sağlanması
✓ Etiketleme, analiz veya yorumlama hatalarının ciddi klinik sonuçlarının olacağının iyi bir şekilde bilinmesi, bu gibi hatalar gereksiz matektomiye veya yanlışlıkla gebeliğin sonlandırılmasına neden olabilir
✓ Laboratuvarda kullanılan protokollerle ilgili bilgilinin elde edilmesi, sonuçların yorumlanması ve raporlanması gibi durumların kural olarak yenilenmeye ihtiyaç duyması
✓ Personel kaynaklı hataların önlenmesi için mutlaka konsantrasyon ve dikkat gerekliliği
✓ Çalışmaların doğruluğu için birçok kontrol ve doğrulama adımının gerekliliği(Loeser, 2011).

Moleküler Laboratuvarlarındaki Çalışmaların Yapılabilmesi İçin Gerekli Eğitim, Bilgi ve Deneyim

✓ Biyolojik bilimler ile ilgili eğitimin alınması
✓ Moleküler tanı laboratuvarlarında kullanılan cihaz ve yöntemlerle ilgili daha önceki laboratuvar deneyimleri
✓ Uzun süreli çalışmalar için konsantrasyon ve detaylara dikkatli olma
✓ Biyolojik materyallerle güvenli çalışma konusunda yeteneğin olması
✓ Moleküler tanı hizmetinin sunulması sırasında laboratuvarda etkin bir ekip üyesi olarak çalışılması
✓ Titiz bir şekilde iyi laboratuvar uygulamalarına bağlı kalma
✓ Laboratuvar çalışmalarına hevesli, istekli ve motive olma
✓ Mesleki gelişime katkıda bulunacak eğitimlere sürekli katılım sağlama
✓ Laboratuvar terminolojisi ve bilgisayar kullanımına aşina olma(Loeser, 2011).

Sonuç olarak, moleküler genetik laboratuvarlarında en önemli performans göstergesi doğru sonuçların sunulmasıdır. Tüm moleküler tanı laboratuvarlarında her zaman rastgele veya sistematik hatalar meydana gelebilir ve bu durum insan sağlığını riske sokabilir. Kalite güvence sistemleri analitik doğrulukların arttırılmasına ve sonuçta laboratuvar tarafından sunulan sağlık hizmetinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, özellikle laboratuvarda çalışan personellerin niteliği ve eğitimi, moleküler genetik laboratuvarı tarafından sunulan hizmet kalitesinin geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Çünkü laboratuvardaki personelin eğitimi ve deneyimi, insan kaynaklı hataların oranını önemli ölçüde azaltılabilir.

Tablo 1: Moleküler Tanı laboratuvarlarında çalışacak personeller için Zorunlu ve Beğenilen kişisel özellikler

Nitelikler	**Zorunlu**	**Beğenilen/ İstenen**
Biyolojik bilimler ile ilgili eğitimin alınması (Biyoloji, Moleküler Biyoloji ve Genetik, Tıbbi Laboratuvar Teknikerliği gibi)	✓	
Deneyim		
Önceki laboratuvar deneyimi	✓	
Moleküler tanı laboratuvarında daha önceki iş tecrübesi		✓
Moleküler Genetik ekipmanların kullanıldığı daha önceki iş tecrübesi	✓	
Spesifik moleküler genetik testlerin kullanıldığı daha önceki iş tecrübesi		✓

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Spesifik moleküler genetik testler ile ilgili yazılımların kullanıldığı daha önceki iş tecrübesi		✓
Tehlikeli ve biyolojik materyaller ile güvenli çalışma yeteneği	✓	
Laboratuvarda dikkatli ve titiz bir şekilde laboratuvar kurallarına bağlı kalma	✓	
Davranışsal Yeterlilikler		
Takım üyesi olarak çalışabilme yeteneği	✓	
Uzun süreli konsantrasyon ve detaylara dikkat yeteneği	✓	
İstekli, Hevesli ve Motive olma	✓	
Diğer		
Laboratuvar terminolojisine hakim olma	✓	
Bilgisayar kullanımında yetenekli olma	✓	
Sürekli mesleki gelişim gösterme	✓	

Kaynakça

Berg, J. S., Agrawal, P. B., Bailey, D. B., Jr., Beggs, A. H., Brenner, S. E., Brower, A. M., . . . Wise, A. L. (2017). Newborn Sequencing in Genomic Medicine and Public Health. *Pediatrics, 139*(2). doi: 10.1542/peds.2016-2252

Chen, B., Gagnon, M., Shahangian, S., Anderson, N. L., Howerton, D. A., Boone, J. D., . . . Prevention. (2009). Good laboratory practices for molecular genetic testing for heritable diseases and conditions. *MMWR Recomm Rep, 58*(RR-6), 1-37; quiz CE-31-34.

Holtzman, C., Slazyk, W. E., Cordero, J. F., & Hannon, W. H. (1986). Descriptive epidemiology of missed cases of phenylketonuria and congenital hypothyroidism. *Pediatrics, 78*(4), 553-558.

Hunter, D. J. (2011). Osteoarthritis. *Best Pract Res Clin Rheumatol, 25*(6), 801-814. doi: 10.1016/j.berh.2011.11.008

Krasnokutsky, S., Samuels, J., & Abramson, S. B. (2007). Osteoarthritis in 2007. *Bull NYU Hosp Jt Dis, 65*(3), 222-228.

Loeser, R. F. (2011). Aging and osteoarthritis. *Curr Opin Rheumatol, 23*(5), 492-496. doi: 10.1097/BOR.0b013e3283494005

Oglesbee, D., Cowan, T. M., Pasquali, M., Wood, T. C., Weck, K. E., Long, T., & Palomaki, G. E. (2018). CAP/ACMG proficiency testing for biochemical genetics laboratories: a summary of performance. *Genet Med, 20*(1), 83-90. doi: 10.1038/gim.2017.61

Ravine, D., & Suthers, G. (2012). Quality standards and samples in genetic testing. *J Clin Pathol, 65*(5), 389-393. doi: 10.1136/jclinpath-2011-200519

Vaithinathan, A. G., & Asokan, V. (2017). Public health and precision medicine share a goal. *J Evid Based Med, 10*(2), 76-80. doi: 10.1111/jebm.12239

Vockley, J., Inserra, J. A., Breg, W. R., & Yang-Feng, T. L. (1991). "Pseudomosaicism" for 4p- in amniotic fluid cell culture proven to be true mosaicism after birth. *Am J Med Genet, 39*(1), 81-83. doi: 10.1002/ajmg.1320390118

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Müfredata Stratejik ve Yapay Zeka Yaklaşım Önerisi: "Akıllı Müfredat"

Buket Karatop
buket.karatop@istanbul.edu.tr

Özet
Toplumun geleceğinin planlanması bir işletmenin geleceğinin planlanmasından daha önemli olduğunu hepimiz kabul ederiz. Yüksek öğretimin toplumlar üzerindeki etki alanı düşünüldüğünde; işletmenin sürdürülebilirliği ve başarısında hayati önem taşıyan birçok analizin öğrenme stratejilerinde önemli yer tutan müfredatların tasarımında da kullanılması gerekir. Müfredat bir eğitim stratejisi olarak ele alınması gerekmektedir. Çünkü müfredatların öğrencilerin iş yaşamına hazırlanmasında ve gerçek hayattaki başarılarını kurgulanmakta rol oynadığı söylenebilir. Gerçek hayat problemlerinin çok kriterli ve belirsiz olması en karakteristik özelliklerindendir. Çok kriterli karar verme yöntemleri, birbiriyle ilişkili birçok kriteri göz önünde bulundurarak karmaşık karar verme problemlerini çözmek için kullanılmaktadır. Çok kriterli problemlere çok kriterli karar verme yöntemleri geliştirilmiş, belirsizlikler için ise birçok çözüm yöntemi olmakla birlikte yapay zeka bu konuda iyi sonuçlar vermekte olduğu araştırmacılar tarafından söylenmektedir.
Müfredat; program yeterlilikleri, dersin amacı, ders kredisi, öğrenme hedefi, öğrenme çıktıları, öğretim yöntemleri gibi önemli ve hayati bilgilerin bulunduğu bir data merkezi olarak görülebilir. Bu bağlamda müfredat tasarımı gerçekleştirilirken de SWOT, PESTS ve paydaş analizlerinin yapılması ve paydaş istek ve beklentilerinin müfredat tasarımında kullanılması kaliteli bir eğitim için önemli bir adım olduğu söylenebilir. Kalite olgusu paydaşların şimdiki ve gelecekteki istek ve beklentilerinin karşılanmasıdır.
Bu çalışmada çok kriterli karar verme ve yapay zeka teknikleri kullanılması ile kalite düzeyi yüksek müfredat tasarımı için bir öneri sunulmuştur.
Keywords: *Müfredat tasarımı, yapay zeka, Çok kriterli karar verme*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Mülteci Kadınlara Verilen Sağlık Hizmetleri ve Yönetimi

The Health Services And Management For Refugee Women

Hale Tosun
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, İSTANBUL
haletosun@gmail.com

Esin Sezgin
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İSTANBUL
esinsezgin21@gmail.com

Ayşe Tosun
Gölbaşı Şehit Ahmet Özsoy Devlet Hastanesi, ANKARA
aysetosun10@gmail.com

Özet
Ulusal ve uluslararası bir konu olan mülteci kadınların sağlık gereksinimlerine yönelik hizmetin yönetimine ilişkin çözüm önerileri sunmak ve sağlık profesyonellerinin bu konuda neler yapabileceği konusunu tartışmaktır. Gereç ve Yöntem : Google akademik ve pubmed veri tabanları kullanılarak, konu ile ilgili araştırma ve derlemelerden yararlanıldı. Bulgular: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'ne göre 2017 yılı Ekim ayı itibariyle 3,22 milyon Suriyeli, geçici koruma kapsamında ülkemizde bulunmaktadır. Bu sayı Türkiye nüfusunun yaklaşık %4'ünü oluşturmaktadır. Suriye'den gelen ve kalıcı nüfus oluşturan mültecilerin %50'si kadın ve kadınların %40'a yakın bir oranı da 19-54 yaş aralığındadır. Suriyeli kadınların %70'e yakını ilkokul düzeyinde eğitim almıştır. Suriyeli mültecilerin 230 bini kamplarda, geri kalanın büyük kısmı kamp dışında yaşamaktadır. Kamp dışında yaşayanlar barınma, sağlık hizmetlerine ulaşma, beslenme, hijyen gibi pek çok konuda sıkıntı çekmektedir. Büyük oranda sosyoekonomik düzeyi düşük semtlerde, sağlıksız ve metruk binalarda yaşamaktadırlar. Kötü yaşam koşulları içerisinde, mülteci kadınların yeni sağlık sorunları yaşamanın yanı sıra var olan hastalıkları da daha geç iyileşmektedir. Mülteci kadınların en sık karşılaştıkları sağlık sorunları; beslenme bozuklukları, anemi, solunum yolu enfeksiyonları gibi bulaşıcı hastalıklar, fiziksel şiddete bağlı yaralanmalar, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, istenmeyen gebelikler, riskli gebelikler, düşükler, doğum komplikasyonları, kronik hastalıklar ve psikolojik sorunlardır. Mültecilere sunulan sağlık hizmetinde en temel sorun özellikle dil ve kültür farklılıkları, yabancı bir sağlık sistemine uyum sağlamada yaşanan güçlüklerdir. Ayrıca sağlık çalışanlarının sığınmacı ve mültecilerin özel gereksinimleri konusunda farkındalığının ve deneyiminin az olması da etkili olan faktörlerden biridir. Sonuç: Mülteci kadınlar yaşadıkları travma, ekonomik sorunlar, barınma olanaklarının ve eğitimin yetersizliği gibi nedenlerle sağlıklarını olumsuz yönde etkileyen çeşitli sorunlar ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Sağlık profesyonellerinin de mülteci kadınların sağlık sorunlarını tanılama, hizmeti planlama ve uygulama konusunda hizmet içi eğitim programlarına katılarak farkındalıklarının ve deneyimlerinin arttırılması desteklenebilir.
Anahtar kelimeler: *Mülteci, Sağlık Hizmeti, Kadın*

Abstract
Introduction: The aim of this study is to offer solutions for the management of services related to health requirements of refugee women, a national and international issue, and to discuss what health professionals can do about it. Material and Method: Google academic and PubMed databases were used and it was benefitted from researches and compilations related to subject. Findings: As of October 2017, according to Republic of Turkey Ministry of Interior Directorate General of Migration Management, 3.22 million Syrians are in Turkey within the scope of temporary protection. This number constitutes about 4% of the population of Turkey. 50% of the refugees coming from Syria and constitute a permanent population are women and 40% of the women are between the ages of 19-54. Nearly 70% of the Syrian women get primary school education. 230 thousand of the Syrian refugees live in the camps, while most of the rest live outside the camps. People living outside of the camps suffer from problems such as housing, access to health services, nutrition as well as hygiene. They mostly live in unhealthy and abandoned buildings and in districts with low socioeconomic. In poor living conditions, refugee women experience new health problems as well as their existing diseases are recover lately. The most common health problems that refugee women encounter are nutrition disorders, anemia, infectious diseases such as respiratory tract infections, injuries result from physical coercion, sexually transmitted infections, unintended pregnancy, risky pregnancies, abortions, birth complications, chronic diseases and psychological problems. The main problem in the health service provided to refugees is the differences in language and culture, having difficulties in adapting to a foreign health system. In addition, the lack of awareness and experience of health workers about the special needs of asylum seekers and refugees is one of the

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

effective factors. Result: Refugee women experience various problems that negatively affect their health due to their trauma, economic problems, lack of shelter and education. Health professionals can also be supported to increase their awareness and experience by participating in service training programs in diagnosing, identifying and implementing health problems of refugee women.
Keywords: *Refugee, Health Care, Woman*

Giriş

Özellikle son yıllardaki çatışma ve savaşlar, insanların kendileri için daha güvenli yaşam alanları yaratma gereksinimini ortaya çıkarmıştır (1). Günümüzde sosyo-ekonomik, fiziksel ve kültürel açıdan toplumu etkilemenin yanı sıra sağlığı ve sağlık değişkenlerini olumsuz yönde etkileyen göçler, uluslararası bir sorun olarak kabul edilmektedir. "Mülteci" ler devletin taraf olduğu antlaşmalar gereğince kendisine özel durum ve hukuki açıdan koruma sağladığı bireylerdir. Kamp dışında yaşayan mülteciler; barınma, sağlık, eğitim ve beslenme gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasında zorlukların yanında şiddet ve istismara ilişkin güvenlik sorunları da yaşamaktadırlar (13) .Türkiye son yıllarda gittikçe artan oranda mültecilerin transit geçiş yaptıkları önemli bir ülke haline gelmiştir. Ortaya çıkan bu durumda göz ardı edilmemesi gereken noktalardan biri de ülkemize gelen ve kalıcı nüfus oluşturan mültecilerin %50'sinin kadın olmasıdır (1). Üzerinde önemle durulması gereken ve riskli grup olarak kabul edilen mülteci kadınlar, üreme yeteneklerinden kaynaklı bir çok sorumluluğu yüklenmektedirler (13). Kendi ülkelerinde meydana gelen savaş nedeni ile yetersiz beslenme, temizlik için yeterli ve güvenilir su kaynaklarına ulaşmada yaşanan güçlüklerden kaynaklı etkenlerin yanında bir de savaşın emosyonel olumsuzluklarından dolayı sağlık problemi bulunan mülteciler, yaşadıkları bölgelere bu sağlık sorunlarını da taşımaktadırlar (2).

Bu derlemenin amacı, ulusal ve uluslararası bir konu olan mülteci kadınların sağlık gereksinimlerine yönelik verilen hizmetin yönetimine ilişkin çözüm önerileri sunmak ve sağlık profesyonellerinin bu konuda neler yapabileceği konusunu tartışmaktır.

Metod

Google akademik ve Pubmed veri tabanları kullanılarak, konu ile ilgili araştırma ve derlemelerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Sağlık ve sağlık hakkı

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından sağlık "sadece hastalık ve sakatlığın olmaması değil aynı zamanda fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik hali" olarak ifade edilmektedir. Bu kabul gören görüş aynı zamanda bireyin bütüncül yaklaşım ile ele alınması gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Çünkü insan biyolojik, fiziksel ve sosyal çevre içindeki şartlardan kaynaklı farklı etmenlerin etkisi ile yaşamını sürdürmektedir. Tüm bunların sonucunda ani ve hızlı yaşam ortamının değişimi ile birlikte bireyin fiziksel, sosyal, kültürel, çevre değişimi açısından toplumsal bakış açısı ile mültecilik halk sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir (11). "Sağlık Hakkı" Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 25. maddesin de "yaşam hakkı" gibi evrensel bir hak olarak kabul edilmektedir. Herkes, sağlıklı olmanın yanında ayrıca sağlık hizmetine ulaşabilme hakkına da sahiptir. Sağlık hizmeti, devletin doğrudan hizmeti sunmasında, gerekli planlama ve kontrole kadar uzanan geniş bir çerçevede ülkeden ülkeye çeşitlilik göstermesine rağmen, devletlerin sorumluluğu altında olduğu kabul edilmektedir (9). Sağlık hizmetlerinin uygulamasının temelinde sağlığın korunması ve yükseltilmesi, hastalıkların tedavisinden çok daha önemli olduğu bilinmektedir. Sağlığın korunması, sürdürülmesi ve geliştirilmesi açısından var olan yenilikler sağlık hizmetlerinin kapsamınında gelişmesinde etkili olmuştur (4,11). Ülkedeki sağlık düzeyi ile sağlık bakım sistemi toplumu oluşturan bireyler için her zaman aynı perspektifte olmayabilir. Bunda en önemli belirleyicilerden biri sağlığın sosyal yönüdür. Sağlığın sosyal, kültürel ve ekonomik belirleyicileri açısından olumsuz olduğu bir ortamda, bireylerin var olan sağlık hizmetleri onların sağlık düzeyine ait beklentilerini karşılayamayabilir. Ancak yine de sağlık hizmetleri, sosyal eşitsizliklerin etkilerini azaltmada öncelikli etkisi vardır (9). Herhangi bir devlet korumasına sahip olmaması kaynaklı mültecilerin karşılaştığı en temel sorun sağlık hizmetine ulaşamamasıdır. Bu bağlamda mültecilere koruma sağlayan hukuki yaptırımlar, bireylere verilecek sağlık hizmetinin de gerekli yasal zeminini yapılandırmaktadır (14).

Mülteci nedir?

Birleşmiş Milletler (BM) Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi'ne göre mülteci "ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen birey" olarak tanımlanmaktadır (10). Mülteciler ülkelerini zorunluluklar nedeni ile terk etmektedirler. İçinde bulundukları şartlar nedeni ile bunu yapmaya zorunlu kalırlar. Mülteciliğin yaşanılan ülkede güvenlik, siyasal, toplumsal ve ekonomik açıdan sonuçları bulunmaktadır (10,14).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Mültecilerin karşılaştıkları sağlık sorunları

Özellikle mülteciler, oldukça zorlu yaşam olanakları, iaşe ve yaşam alanı ile ilgili olumsuzluklar, sağlık ve sosyal hizmetlerini elde etmede zorluklar, fiziksel şiddet vb. birçok faktörün etkisi ile sağlık açısından dezavantajlı gruplar arasındadır (10). Oldukça çeşitli sağlık sorunları da yaşamaktadırlar. Bunlar;

- Yetersiz beslenme,
- Çocuklarda büyüme ve gelişme gerilikleri,
- Kansızlık,
- Diyare, kızamık, sıtma, solunum yolu enfeksiyonları gibi bulaşıcı hastalıklar,
- Fiziksel güç karşın yaşanan yaralanmalar,
- Cinsel istismar,
- Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar,
- İstenmeyen ve riskli gebelikler,
- Doğum komplikasyonları ve düşükler
- Kronik hastalıklar,
- Depresyon, kaygı bozuklukları, uyku bozuklukları ve post-travmatik stres bozukluğu başta olmak üzere ruhsal sorunlar,
- Diş sağlığı sorunlarıdır (6,7,11,12,14).

Sağlık sorunları toplumdaki çeşitli alt gruplarda farklılık göstermektedir. Kadınlar toplumda sağlık açısından risk grubu olarak kabul edilmektedir. Bunun temel nedenleri arasında, biyolojik açıdan doğurganlık (üreme) özelliğinin ve sosyokültürel yönden ise toplumsal cinsiyet bileşeni bulunmaktadır (9).

Suriyeli kadınların %70'e yakını ilkokul düzeyinde eğitim almıştır (1,3). Suriyeli mültecilerin 230 bini kamplarda, geri kalanın büyük kısmı kamp dışında yaşamaktadır. Kamp dışında yaşayanlar barınma, sağlık hizmetlerine ulaşma, beslenme, hijyen gibi pek çok konuda sıkıntı çekmektedir (1,6). Büyük oranda sosyoekonomik düzeyi düşük semtlerde, sağlıksız ve metruk binalarda yaşamaktadırlar. Kötü yaşam koşulları içerisinde, mülteci kadınların yeni sağlık sorunları yaşamasının yanı sıra var olan hastalıkları da daha geç iyileşmektedir. Mültecilere sunulan sağlık hizmetinde en temel sorun özellikle iletişim ve kültürel çeşitlilik, farklı bir sağlık sistemine uyum sağlamada yaşanan güçlüklerdir (2,4). Ayrıca sağlık çalışanlarının, mültecilerin kendilerine ait ihtiyaçları hakkında bilinç ve tecrübelerinin yetersizliğide olumsuz nedenler arasında bulunmaktadır.

Mültecilere Yönelik Sağlık Hizmetleri

Mülteciler çeşitli sosyal ve kültürel etmenlerden kaynaklı sağlık hizmetleri için öncelikle hedef olması gereken bir topluluktur (9). Mültecilere verilecek sağlık hizmeti ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte gelişmiş ülkelerde de istendik düzeye ulaşmış değildir. Mülteciler küresel çapta danışmanlık, temel ve koruyucu sağlık hizmetleri, tanı, tedavi ve ilaca ulaşımla ilgili önemli problemler ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca sağlık çalışanlarının mültecilerin gereksinimlerine yönelik bilinç ve tecrübe yetersizliği, iletişim ile ilgili yaşanan sorunlar, farklı sosyo-kültürel özellikler, bilinmeyen bir sağlık sistemine alışmadaki güçlükler ya da bu hizmet konusunda bilgilendirilmemiş olmak, sorunlarını açıklamada çekingenlik, kimliğini ispatlayamamak, yasal engeller diğer sorunlar arasında sayılmaktadır (2,4,10).

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 2017 yılı Ekim ayı itibariyle 3,22 milyon Suriyelinin geçici koruma kapsamında ülkemizde bulunduğunu rapor etmiştir. Bu sayı Türkiye nüfusunun yaklaşık %4'ünü oluşturmaktadır (5). Suriye'den gelen ve kalıcı nüfus oluşturan mültecilerin %50'si kadın ve kadınların %40'a yakın bir oranı da 19-54 yaş aralığındadır (1). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Kasım 2018 tarihi itibarı ile Türkiye'deki biyometrik verileri ile kayıt altına alınan Suriyeli mülteci sayısını; 1 milyon 950 bin 182'sinin erkek, 1 milyon 644 bin 50'sinin kadın olmak üzere toplam 3 milyon 594 bin 232 kişi olarak açıklamıştır.

5510 sayılı kanun, 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve Geçici Koruma Yönetmeliği gereğince mülteci ve sığınmacıların sağlık uygulamalarından faydalanmalarına ilişkin regülasyonlar oluşturulmuştur (8). Bu yasaya göre İçişleri Bakanlığı kayıtlarında bulunan mültecilerin bulundukları ilin valilik sosyal güvenlik kurumuna başvuru yapmaları durumunda Genel Sağlık Sigortası (GSS) kapsamında hizmet alabildikleri görülmektedir. Bu durumda mültecinin GSS primi, hazine tarafından ödenmektedir (9,10).

Mültecilerin Ülke Sağlığına Etkileri

Kendi ülkelerindeki savaş kaynaklı olumsuz ortam nedeni ile; yetersiz beslenme, güvenli ve yeterli su bulamama kaynaklı faktörlerin yanı sıra savaşın emosyonel olumsuzlukları nedeni ile sağlık sorunlarıyla karşı karşıya gelen mülteciler, yerleştikleri bölgelere de bu sağlık sorunlarını taşımaktadırlar. Bu nedenle bulundukları toplumun sağlığını da olumsuz yönde etkileyebilmektedirler (2,7). Türkiye'de 2012 yılında yalnızca 349 kızamık

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

vakası tespit edilmiştir. Ancak Suriyelilerin gelmesiyle kızamık vaka sayısının yaklaşık 20 kat arttığı görülmüştür. Geçici barınma merkezlerinde kalan Suriyeliler arasında kızamık hastalığı dışında tüberküloz ve deri hastalıklarında da artış görülmektedir (7). Bu olumsuzlukların giderilmesinde özellikle koruyucu sağlık hizmetlerinin etkin şekilde planlanması ve iletişim sağlayabilecek sağlık personelinin kurumda istihdam edilmesi son derece önemlidir (2).

Sonuç ve Tartışma

Mülteci kadınlar yaşadıkları travma, ekonomik problemler, barınma olanaklarının ve eğitimin yetersizliği gibi nedenlerle sağlıklarını olumsuz yönde etkileyen sorunlar ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Kalıcı yerleşim sağlanana kadar temel yaşam gereksinimlerinin karşılanmasının yanı sıra sağlıklarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin de ortadan kaldırılması önemlidir. Bunun için küresel ve ülke seviyesinde sadece hükümetlerin değil yerel yönetimin, sivil toplum kuruluşlarının ve üniversitelerin daha yoğun çabasına gereksinim bulunmaktadır. Kadın mültecilerin yaşadığı bölgelerdeki toplumsal açıdan uyum süreçlerini daha sağlıklı yürütebilmek için projelerin geliştirilmesi ve sürekliliği sağlanarak uygulanması önemlidir.

Mülteciler konusunda özellikle birinci basamak sağlık hizmetlerinin daha etkili görev alması, risk altındaki grubun sorunlarına yönelik hareket edilmesi gerekmektedir. Bağışıklama, ana-çocuk sağlığı, çevre sağlığının sağlanması ve sürdürülmesi, güvenilir gıda, temiz içme suyu ve uygun barınma şartlarının sağlanması, oluşabilecek hastalıkları önleme açısından oldukça önemlidir

Sağlık profesyonellerinin de mülteci kadınların sağlık sorunlarını tanılama, hizmeti planlama ve uygulama konusunda hizmet içi eğitim programlarına katılarak farkındalıklarının ve deneyimlerinin arttırılması desteklenebilir. Ayrıca mülteci kadınların eğitim ve iş olanaklarının iyileştirilmesine yönelik yapılacak politik ve sosyal düzenlemeler, sağlıklı bilgiye erişime de olanak sağlayacaktır.

Kaynakça

1.AFAD, Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, *Türkiye'deki Suriyeli Kadınlar,* https://www.afad.gov.tr/upload/Node/17934/xfiles/turkiye_deki-suriyeli-kadinlar_-2014_2_.pdf.Erişim Tarihi:20.10.2018.

2.Akgöz,Çevik,S.(2016) . *Suriye'den Türkiye'ye Göç'ün Etkiler*i. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 5:2, (pp.80-83).

3.Akpınar, T.(2017). *Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların ve Kadınların Sosyal Politika Bağlamında Yaşadıkları Sorunlar.* Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 03:03, **(**pp**.**16-29).

4.Arabacı, Z, Hasgül, E, Serpen AS.(2016). *Türkiye'de Kadın Göçmenlik ve Göçün Kadın Sağlığı Üzerine Etkisi*. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 16:36,(pp.129-144).

5.Aydoğan, S, Metintas S.(2017). *Türkiye'ye Gelen Dış Göç ve Sağlığa Etkileri.* Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi, 2:2**, (**pp.37-45).

6.Barın, H. (2015). *Türkiye'deki Suriyeli Kadınların Toplumsal Bağlamda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Göç Araştırmaları Dergisi, 1:2, (pp.10-56).

7.Budak,F.,Özer,Ö.,Yanardağ,M.(2018).*Suriyeli Sığınmacıların Fiziksel Sağlık Algılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5:3, (pp.68-75).

8.Çallı,M.(2016). *Türkiye'de Mültecilerin ve Sığınmacıların Sağlık Hakkı*. İş ve Hayat, 2:3 (pp.131-154).

9.Etiler , N., Lordoğlu, K.(2010). *Göçmenlerin Sağlık Sorunları Ev Hizmetlerinde Alan Araştırması*, Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu Bildiri Kitabı, (pp.93-118).

10. Karadağ,Ö.,Altıntaş, KH (2010). *Mülteciler ve Sağlık*. TAF Prev Med Bull, 9:1(pp.55-62)

11. Kara, P, Nazik E.(2018) *Göçün Kadın ve Çocuk Sağlığına Etkisi.* Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 7:2, (pp.58 -69).

12. Topçu, S. (2006). *Göç Eden ve Göç Etmeyen Kadınların Sağlığı Geliştirme Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lİsans Tezi, İzmir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

13. Yağmur,Y.,Aytekin S.(2018). *Mülteci Kadınların Üreme Sağlığı Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 11:1,(pp. 56-60).

14. Yavuz,Ö (2015) *Türkiye'deki Suriyeli Mültecilere Yapilan Sağlik Yardimlarinin Yasal ve Etik Temelleri*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 : 30 (pp. 265-280)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Mültecilere Verilen Sağlık Hizmetlerinde Bir Rehber: Evrensel Etik İlkeler

A Guide In Health Care Services To Refugees: Unıversal Ethical Principles

Hale Tosun
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,Ebelik Bölümü, İSTANBUL
haletosun@gmail.com

Esin Sezgin
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,Çocuk Gelişimi Bölümü, İSTANBUL
esinsezgin21@gmail.com

Ayşe Tosun
Gölbaşı Şehit Ahmet Özsoy Devlet Hastanesi,
ANKARA aysetosun10@gmail.com

Özet
Giriş: Sağlık hakkı, ulusal ve uluslararası hukuki belgelerde güvence altına alınan temel insan haklarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu hak insan olmanın gereği olarak da karşılanmalıdır. Devlet, olanakları doğrultusunda hem kendi vatandaşlarının hem de ülkesindeki mültecilerin sağlık gereksinimlerini karşılamakla yükümlüdür. Mülteci sağlığını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında; sağlık kurumlarının ve mültecilerin maddi yetersizliklerinin olması, sağlık sigortasının olmaması, yetersiz ve dengesiz beslenme, sağlık kurumlarına ulaşım problemleri, dil engeli, psikolojik ve sosyal problemler bulunmaktadır. Sağlığı olumsuz yönde etkilenen mültecilere sunulan hizmete yönelik BM tarafından belirlenmiş üç temel ilke bulunmaktadır. Bunlar; insanlık, tarafsızlık ve yansızlıktır. Bu temel ilkeler doğrultusunda sağlık personeli etik ilkeleri de göz ardı etmemelidir. Bu derlemede sağlık profesyonellerinin mültecilere hizmet sunumunda uyması gereken etik ilkelerin tartışılması amaçlanmaktadır. Gereç ve Yöntem: Google akademik ve Pubmed veri tabanları kullanılarak, konu ile ilgili araştırma ve derlemelerden yararlanılmıştır. Bulgular: Etik, insan tutum ve davranışlarının iyi, kötü, doğru, yanlış olarak değerlendirilmesini sağlayarak insanın yaşamda kalmasına ve bir arada yaşamasına hizmet eder. Etik sadece uygulamalı bir bilim alanı değil aynı zamanda merkezinde yarar sağlama ilkesini barındırmaktadır. Sağlık hizmetinin sunumunda uygulamaların yönlendirilmesi gereken etik ilkeler şunlardır. Özerkliğe saygı ilkesi; insan onuruna ve eşsiz varlık olma inancına saygıyı gerektirir. En temel özelliği bireyin kendi kararlarını ortaya koymasıdır. Adalet ilkesi; sağlık hakkı, doğuştan edinilen temel insan haklarından biridir. Devredilemez ve ertelenemez. Tüm bireyler için sağlık hakkı ulaşılabilir ve eşit olmalıdır. Zarar vermeme-yarar sağlama ilkesinin amacı; zararın engellenmesi, ortadan kaldırılması ve iyiliğin arttırılmasıdır. Gizlilik ve mahremiyet ilkesi; bireyin özerkliğine ve mahremiyetine gereken özeni, saygıyı göstermeyi ön koşul olarak gören ilkedir. Bireye ait sırların gerektiği şekilde korunması ve saklanmasını özellikle içinde barındırmaktadır. Doğruluk ve dürüstlük ilkesi; bireye yaşam hakkından dolayı, doğrunun yanı sıra gerçeğin söylenmesini gerekli ve zorunlu kılmaktadır. Sonuç: Mülteci bireyin, sağlıklı bir şekilde yaşamını devam ettirebilmesini teminat altına alan sağlık hakkı, yaşama hakkının ayrılmaz bir parçasıdır. Sağlık hakkının, insan onuruna uygun şekilde sağlanabilmesi için evrensel etik ilkelere uygun hareket edilmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: *Sağlık hizmeti, etik ilkeler, mülteci*

Abstract
Introductiıon: The right to health is recognized as one of the fundamental human rights guaranteed by international and national legal instruments. This right must be met as a necessity of being human. The state is obliged to meet the health needs of its own citizens and the refugees in the country. Among the factors that negatively affect refugee health; there are insufficient economic power of health institutions and refugees, lack of health insurance, malnutrition, transportation and language barrier, social and psychological stress. There are three basic principles identified by the UN (United Nations) for the service to refugees whose health is adversely affected. These are humanity and impartiality. In accordance with these basic principles, health personnel should not ignore the ethical principles. In this review, it is aimed to discuss the ethical principles that health professionals should obey in the provision of services to refugees. Material and Method: Researches and reviews related to the subject were benefited by using Google academic and pubmed databases. Findings: Ethics serves human to stay alive and live together by ensuring that human attitudes and behaviors are evaluated in a good / right or bad / wrong way. Ethics is not only a

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

field of applied science, but also includes the principle of providing benefits at the center. The ethical principles that applications need to be guided in the provision of health services are these. The principle of respect for autonomy; ıt requires the respect for the human dignity and the belief of being unique. The most basic characteristic is that the individual makes his own decisions. The right to health is one of the basic human rights acquired from birth according to the principle of justice. It is non-transferable and cannot be postponed. For all individuals, the right to health should be attainable and equal. The purpose of non-harm- benefit principle is prevention and elimination of damage and increase the favor. The principle of confidentiality and privacy is the principle that sees respect for the autonomy and privacy of the individual as a prerequisite. It contains the protection and preservation of the secrets of the individual as required. The principle of integrity and honesty; it makes required and necessary to say the truth as well as the right to human due to the right of life. Result: The right to health, which guarantees that the refugee individual can live in a healthy way, is an integral part of the right to life. In order to ensure the right to health in accordance with human dignity, it is necessary to comply with universal ethical principles.
Keywords : *Health Care, Ethical Principles, Refugee*

Giriş

Sağlık hakkı, ulusal ve uluslararası yasal belgelerle güvence altına alınan temel insan haklarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu hak insan olmanın gereği olarak da karşılanmalıdır. Devlet, olanakları doğrultusunda kendi vatandaşlarının olduğu gibi ülkesindeki mültecilerin de sağlık gereksinimlerini karşılamakla yükümlüdür (11). Mülteci; "Irkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeni ile vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak isteyen birey" olarak adlandırılmaktadır (2). Mültecilere yönlendirilecek olan yardımlara temel sağlayan uluslararası düzenlemeler ile birlikte yardım sırasında gerekli olan etik kuralları belirleyen düzenlemeler de yol göstermesi nedeni ile rehber olarak kabul edilmektedir. Kızılay-Kızılhaç Federasyonunca hazırlanan Sphere projesinde; sağlık hizmetlerine yönelik olması gereken standartlar belirlenerek, mültecilerin yasal ve hümanist açıdan bakım ve koruma gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik uygulamalar ile ilgili şartlar belirtilmektedir. Sağlık hizmetinin ilk aşması gereksinimin belirlenmesi, ikinci aşama bulaşıcı hastalıklarla mücadeledir. Mültecilerin yaşamlarını sürdürdüğü barınma ortamlarında en fazla yaşanılan morbidite ve mortalite nedeni solunum yolu enfeksiyonları, kızamık ve ishalli hastalıklardır. Üçüncü aşamada ise, acil sağlık hizmetleri ve tedavi edici sağlık hizmetleri için gerekli olan sağlık tesisi ve ekipmanı sağlamak, yeterli sayıda sağlık personeli bulundurmaktır (1,11). Mülteci sağlığını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında; sağlık kurumlarının ve mültecilerin maddi yetersizliklerinin olması, sağlık sigortasının olmaması, yetersiz ve dengesiz beslenme, sağlık kurumlarına ulaşım, dil engeli, psikolojik ve sosyal faktörler bulunmaktadır (6,10). Sağlığı olumsuz yönde etkilenen mültecilere sunulan hizmete yönelik BM tarafından belirlenmiş üç temel ilke bulunmaktadır. Bunlar; insanlık, tarafsızlık ve yansızlıktır (5). Bu temel ilkeler doğrultusunda sağlık personeli etik ilkeleri göz ardı etmemelidir (9). Uzun yıllardan bu yana mültecilik kavramı basit düzenlemeler ile sadece sosyal ve ahlaki bir sorumluluk olarak görülmüştür. Oysa ki 20. yüzyıla gelindiğinde büyük savaşlar ile birlikte milyonlarca kişinin göç etme sorunu ile dünyanın yüz yüze gelmesi mülteci konusuna bakış açısını değiştirmiştir. Avrupa'da bulunan mülteci sorunlarına çözüm bulmak için 1920-1930'lu yıllarda girişimde bulunan Milletler Cemiyeti Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulmuştur. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ise Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği kurulmuştur. 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi'nin imzalanması ile ilk defa mültecilerin korunması ve gereksinimlerinin karşılanması uluslararası hukuk içerisinde değerlendirilmiştir (8).

Bu çalışmada sağlık profesyonellerinin mültecilere hizmet sunumunda uyması gereken etik ilkelerin tartışılması amaçlandı.

Metod

Google akademik ve Pubmed veri tabanları kullanılarak, konu ile ilgili araştırma ve derlemelerden yararlanıldı.

Bulgular

Etik, insan eylem ve hareketlerinin iyi/kötü, doğru/yanlış olarak değerlendirilmesini sağlayarak insanın yaşamda kalmasına ve bir arada yaşamasına hizmet eder. Etik bireyin toplumsal anlamda gerçekleştirdiği ve diğer bireyleri etkileyen sonuçları olan davranış/eylemleri uygulamaları ve bunları şekillendiren düşünme süreçleri ile ilgilidir (9,12). Etik, sağlık hizmetleri sunumunun önemli bir parçasıdır. Sağlık hizmetleri uygulamalarında, insan sağlığının korunması ve geliştirilmesi için etik bakış açısına sahip olma önemli bir gereksinimdir (7).

Etik sadece uygulamalı bir bilim alanı değil aynı zamanda merkezinde yarar sağlama ilkesini barındırmaktadır (9). Temel insan haklarından biri olan sağlık hakkı, sağlığın geliştirilmesi, korunması ve sorunların giderilmesi ile ilgili

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

çalışmaları içerir. Sağlık hakkı aynı zamanda hasta haklarını da gündeme getirmiştir (12). Sağlık hizmetinin sunumunda uygulamaları yönlendirilmesi gereken etik ilkeler şunlardır:

Özerkliğe saygı ilkesi
İnsan onuruna ve eşsiz varlık olma inancına saygıyı gerektirir. En temel özelliği bireyin kendi kararlarını ortaya koymasıdır. Bireyin aldığı hizmetin yarar sağlamasının yanı sıra özerk birey olmasından kaynaklı haklarını da önemseyen ilkedir. Bireyin alacağı hizmetin şekli konusunda kendi tercihleri ile vereceği karar otonomisini oluşturur. Bireyin kendi kurallarını koymasıdır. Burada amaç uygulayıcıların ve hizmet alıcıların ortak ve sağlıklı karara ulaşmasını sağlamaktır. Bu aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu ortamda başa çıkma yeteneğinin de artmasını destekleyecektir. Özerkliğe saygı ilkesi her bireyin kendi değerlerine göre seçimler yapmasına izin vermeyi gerektirir. Uygun ve doğru bilgi bireyin değerleri, kültürel özellikleri, inançları ve tutumları göz ardı edilmeksizin verilmelidir. Çünkü bireyin sağlık ve hastalık davranışları belirtilen tüm bu faktörlerden etkilendiği gibi, bakımı kabullenmesi veya reddetmesi açısından da son derece önemlidir. Bu ilkenin bir gereği olarak bireye yapılacak her türlü işlem öncesi yazılı/sözlü onam alınmalıdır. Onam süreci sürekliliğinin yanı sıra gereksinimler doğrultusunda şekillenir (4,9).

Adalet ilkesi
Sağlık hakkı, doğuştan edinilen temel insan haklarından biridir. Devredilemez ve ertelenemez. Tüm bireyler için sağlık hakkı ulaşılabilir ve eşit olmalıdır. Her bireyin yararına olmakla birlikte imkanların eşit biçimde dağıtılması hedeflenir. Aksi takdirde bu adaletsizlik olarak tanımlanır. Tüm bireylerin aynı haklara sahip olması bilinci ile herhangi bir ırk, dil, din, yaş, cinsiyet, inanç, sosyal, ekonomik durum ve siyasi görüş ayrımı yapmaksızın hizmet verilmesi esastır. Güvenli sağlık hizmeti verilmesi ile birlikte sınırlı kaynakların dağıtımında, gereksinimi öncelikli olanların yararına yapılması öngörülmektedir. Hizmetin adaletli olması için kısıtlı kaynakların eşit ve adil dağıtılmasına yönelik politikaların oluşturulması esastır (4,9).

Zarar vermeme-yarar sağlama ilkesi
Bazen sağlık uygulamalarında etik ikilemlerin yaşanması söz konusu olabilmektedir. Burada önemli olan uygulamalar sırasında olabilecek zararın engellenmesi/ortadan kaldırılması ve iyiliğin arttırılmasıdır. Zarar verilmediği nokta da yarar sağlama sonucuna erişilmesi söz konusudur (4,9).

Gizlilik ve mahremiyet ilkesi
Bireyin özerkliğine ve mahremiyetine gereken özeni, saygıyı göstermeyi ön koşul olarak gören ilkedir. Bireye ait sırların gerektiği şekilde korunması ve saklanmasını özellikle içinde barındırmaktadır. Bu aynı zamanda hizmet verilen birey ile ilişkide güven temelli bir yaklaşımı da sağlar (4,9).

Doğruluk ve dürüstlük ilkesi
Bireyin yaşam hakkından dolayı, doğrunun yanı sıra gerçeğin söylenmesini gerekli ve zorunlu kılmaktadır. Bilginin gizlenmesi ya da gerçeğin söylenmemesi sağlık profesyoneli ile sağlıklı birey/hasta arasında ki güvenin zarar görmesine neden olabilir. Ayrıca bireyin otonomisini kullanarak karar vermesini de olumsuz yönde etkileyebilir (4,9).

Mültecilere yapılan sağlık hizmetlerinde etik yaklaşım
Ülkelerde yaşanan savaşlar nedeni ile pek çok insan bireysel haklarına uygun bir yaşam sürdürebilme yönünde sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Sosyal haklar, savaş ortamlarının neden olduğu olumsuz yaşam koşullarının etkilerinin azaltılması için önemli bir kavramdır. Bu çerçevede 1948 yılında "İnsan Hakları Evrensel Bildirisi" ve 1966 yılında "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi" kabul edilmiş ve "İnsan Hakları Komisyonu" ile "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi" Birleşmiş Milletler çatısı altında faaliyete geçmiştir. Dezavantajlı bireylerin korunması ve kendilerini gerçekleştirme haklarının elde edilmesi amacını taşıyan sosyal haklar, insan hakları ile birlikte değerlendirilmelidir. Bununla beraber, sosyal haklar, insan onuru ve özgürlüğü temelinde ele alınmalıdır (11).
Mülteciler; dil engeli ile kaynaklara ulaşmada güçlük, sağlık konularında yetersiz aydınlanma, ekonomik yetersizlik gibi temel nedenlerden dolayı sağlık hizmetini almalarında güçlük yaşamalarına neden olan sorunlar ile karşı karşıya kalabilmektedirler (3).
Sağlık hakkının birey için vazgeçilmez olması nedeni ile mültecilerin de sağlık hizmetine ulaşması gerekmektedir. Fakat bu durum aynı zamanda sağlık sektörünün iş yükünün artmasına, iletişim kaynaklı sorunların yaşanmasına, sağlık personeli başına düşen hasta sayısının artmasına, ekonomik açıdan yüke, hizmet almak isteyen yerel halkın

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

hizmete ulaşmasında gecikmelere neden olabilmektedir. Bu açıdan da bakıldığında etik ikilem olduğu gerçeği ile karşı karşıya kalınmaktadır (3). .

Mültecileri hastalık/tedavileri konusunda bilgilendirmek ve onamlarını almak ön koşuldur. Kabul edilebilir bir bilgilendirilmiş onamın ilk kuralı, tıbbi açıklamayı bireye açık hale getirmektir. Çünkü verilen bilgiyi anlamadığı takdirde, bilgilendirilmiş onay talep edilemez. Bu engeli çözmek için sağlık profesyonelinin dil engelinin aşılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (3).

Mülteci sağlığı konusunda etik ikilem oluşturan başka bir konu da bulaşıcı hastalıklar ve / veya aşılanmamış çocuklardır. Mültecilere bağlı olarak sifiliz, sıtma, kızamık, çocuk felci, hepatit B, tüberküloz ve HIV gibi enfeksiyonlarda artış görülmektedir. Toplum sağlığını bozan, ayrımcılık ve sosyal izolasyon yaratan bu durumda hasta mahremiyetinin korunması yönünde gerekli önlemler alınmalıdır (3).

Sonuç ve Tartışma

Mültecilerin, sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmesini sağlayan sağlık hakkı, yaşama hakkının ayrılmaz bir parçasıdır. Sağlık hakkının, insan onuruna uygun şekilde sağlanabilmesi için evrensel etik ilkelere uygun hareket edilmesi gerekmektedir. Etik evrensel ilkeler özellikle bireyin yaşam hakkının yanı sıra sağlık hakkının sağlanması ve sürdürülmesinde nasıl hareket edilmesi gerektiği konusunda bir rehberdir.

KAYNAKÇA

1. Çallı,M.(2016). *Türkiye'de Mültecilerin ve Sığınmacıların Sağlık Hakkı*. İş ve Hayat, 2:3 (pp.131-154).
2. Çiçekli,B.(2009). *Uluslararası Göç Hukuku Göç Terimleri Sözlüğü*. IOM Uluslararası Göç Örgütü, No:18
3. Dinç,G. (2017). *The Health Rights of Syrian Refugees in Turkey From a Legal and Ethical Perspective*. Turkiye Klinikleri J Med Ethics, 25:2,(pp.37-42).
4. Dinç, L. (2009).*Hemşirelik Hizmetlerinde Etik Yükümlülükler*. Hacettepe Tıp Dergisi.40 :2,(pp.113-119).
5. İlhan, M.A.(2013). *Afetler ve İnsani Yardım Operasyonlarında Silahlı Kuvvetlerin Rolü*. Güvenlik Bilimleri Dergisi, 2:1 (pp. 107-129).
6. Kara, P, Nazik E. (2018). *Göçün Kadın ve Çocuk Sağlığına Etkisi*. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 7:2,(pp. 58 -69)
7. Kırılmaz, H., Kılıç, Kırılmaz, S.(2014). Sağlık Hizmetlerinde Etik İkilemlerde Ampirik Etik Çalışmalarının Yararları. İnsan&İnsan, 1 (pp.35-44)
8. Lortoğlu,C. (2017*) Suriyeli Mültecilerin "Misafir" Olma Haline Misafirperverlik Hukuku ve Etiği Açısından Bakış*. İnsan İnsan, 4:11, (pp.54-80)
9. Tosun,H.(2019). Sağlık Uygulamalarında Etik ve Değerler. F.Ay (ed.) *Sağlık Uygulamalarında Temel Kavramlar ve Beceriler* (pp.73-88). Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul
10. Tuzcu, A, Bademli ,K. (2014). *Göçün Psikososyal Boyutu. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6:1,(pp. 56-66)
11. Yavuz, Ö.(2015). *Türkiye'deki Suriyeli Mültecilere Yapılan Sağlık Yardımlarının Yasal ve Etik Temelleri*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12:30 (pp.265-280)
12. Yıldırım, G., Kadıoğlu,S.(2007). Etik ve Tıp Etiği Temel Kavramlar. C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi 29 :2 (pp. 7-12)
13.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Mültecilerin Sağlık Sorunları Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Investigation of Current Research on Health Problems of Refugees

Esin Sezgin
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,Çocuk Gelişimi Bölümü, İSTANBUL
esinsezgin21@gmail.com

Hale Tosun
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,Ebelik Bölümü, İSTANBUL
haletosun@gmail.com

Özet

Savaş ya da iç karışıklıklar nedeniyle meydana gelen mülteci hareketleri, çok sayıda insanın uygun olmayan yaşam koşullarında yaşamlarını devam ettirmeye çalışmakta ve geçici barınma birimlerinde yaşamlarını sürdürmektedir. Ancak bu yaşam alanları hastalıklar ve dış etkenlere karşı yeterince korunaklı olmadığı için hastalıkların görülme sıklığını artırmaktadır. Bu çalışmanın amacı ülkemizde yaşamını devam ettiren mültecilerin sağlık sorunlarına yönelik yürütülen çalışmaların incelenmesidir. Bu alanyazına bağlı olarak, şu anki durumunun tartışılması ve değerlendirilmesi de hedeflenmiştir. Konu ile ilgili çalışmalar kitap, rapor, makale elektronik ortamda yayınlanan kaynaklardan seçilmiştir. Web of Science, TÜBİTAK, ULAKBIM, Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak, mülteci, sığınmacı, sağlık, çocuk ve sağlık, kadın ve sağlık gibi anahtar kelimeler kullanılarak kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışmalar yıllara göre dağılım, sağlık kategorilerinin yanı sıra araştırma süresince ortaya çıkan kategorilerden oluşan bir çerçevede sunulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaların büyük çoğunluğunun derleme olduğu, içeriklerinin daha çok şiddet, sağlık politikaları, yasal süreçlerle ilgili olduğu görülmüştür. Son yıllarda yapılan az sayıda çalışmalar ise duygusal ve davranışsal sorunlar, kadın üreme sağlığına yöneliktir. Karşılaşılan sağlık sorunlarının nitel ve nicel çalışmalarla belirlenmesi, belirlenen konularda çalışmalar yapılarak etkilerine bakılması önerilmektedir.
Anahtar kelimeler: Mülteci, Sağlık Hizmeti, Kadın, Çocuk

Abstract

Due to war or internal turmoil, refugee movements are trying to survive in a number of people's inappropriate living conditions. A large number of refugees live in temporary shelter units. However, since these habitats are not adequately sheltered against diseases and external factors, they increase the incidence of diseases. However, poor living conditions are faced with health problems due to non-compliance with hygiene rules [6]. The aim of this study is to investigate the studies conducted on the health problems of refugees who continue their lives in our country. Depending on this literature, it is also aimed to discuss and evaluate its current situation. Works related to the subject were selected from books, reports, articles published electronically. A comprehensive study was conducted using key words such as refugee, asylum seeker, health, child and health, women and health, using the Web of Science, TÜBİTAK, ULAKBIM, Google Scholar, YÖK National Thesis Center databases. Relevant studies are presented within a framework of years, as well as the categories of health categories as well as the categories that emerged during the research. In the light of the data obtained, it was seen that the majority of the researches were compiled and their contents were more related to violence, health policies and legal processes. In recent years, few studies have focused on emotional and behavioral problems and female reproductive health. It is suggested that the health problems encountered should be determined by qualitative and quantitative studies and studies should be conducted on the determined subjects.
Keywords: Refugee , Health Care, Woman, Child

GİRİŞ

Savaş ya da iç karışıklıklar nedeniyle meydana gelen mülteci hareketleri, çok sayıda insanın uygun olmayan yaşam koşullarında yaşamlarını devam ettirmeye çalışmaktadır (Yavuz, 2015). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'ne göre 2017 yılı Ekim ayı itibariyle 3,22 milyon Suriyeli, geçici koruma kapsamında ülkemizde bulunmaktadır. Bu sayı Türkiye nüfusunun yaklaşık %4'ünü oluşturmaktadır. Suriye'den gelen ve kalıcı nüfus oluşturan mültecilerin %50'si kadın ve kadınların %40'a yakın bir oranı da 19-54 yaş aralığındadır (AFAD,2018; Aydoğan & Metintaş, 2017). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Kasım 2018 tarihi itibarı ile Türkiye'deki biyometrik verileri ile kayıt altına alınan Suriyeli mülteci sayısını; 1 milyon 950 bin 182'sinin erkek,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

1 milyon 644 bin 50'sinin kadın olmak üzere toplam 3 milyon 594 bin 232 kişi olarak açıklamıştır Mültecilerin büyük bir bölümü geçici barınma birimlerinde yaşamlarını sürdürmektedir. Ancak bu yaşam alanları hastalıklar ve dış etkenlere karşı yeterince korunaklı olmadığı için hastalıkların görülme sıklığını artırmaktadır. Bununla birlikte hijyenik açıdan kötü yaşam koşulları, hijyen kurallarına uyulmaması nedeni ile yaşanan sağlık sorunları ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Yavuz, 2015). Kamplar dışında kalan mültecilerin çoğu ekonomik anlamda sıkıntı çekmekte, eşyasız ve sağlıksız ortamlarda üç dört aile bir arada yaşamaktadır. Sağlıksız barınma ortamları, yaşam alanları ve ekonomik sıkıntılar nedeniyle özellikle kadınlar ve çocuklar sağlık sorunu yaşamakta ve sağlıkla ilgili profesyonel yardım alamamaktadır (Altındiş, 2013;Emin, 2016). Mültecilerin en sık karşılaştıkları sağlık sorunları, beslenme bozuklukları, çocuklarda büyüme ve gelişme gerilikleri, anemi, ishal, kızamık, sıtma, solunum yolu enfeksiyonları, fiziksel şiddet, cinsel istismar, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, istenmeyen gebelikler, riskli gebelikler, düşükler, doğum komplikasyonları, kronik hastalıklar, depresyon, kaygı bozuklukları, uyku bozuklukları, diş sağlığı sorunlarıdır. Bu sorunlar sadece mültecileri değil bulundukları yerdeki toplumu da etkilemektedir (Çalışkan &Özcebe, 2013; Korkmaz, 2014; Yavuz, 2015; Karadağ & Altıntaş,2016; Emin, 2016; Aydoğan & Metintaş, 2017).

Amaç

Ülkemizde yaşamını devam ettiren mültecilerin sağlık sorunlarına yönelik yürütülen çalışmaların incelenmesi amacı ile bu araştırma yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki alt başlıklara cevap aranmıştır.

1. İncelenen yayınların yıllara göre dağılımı nedir?
2. İncelenen yayınların konulara göre dağılımı?
3. İncelenen yayının çalışma grubunun bulunduğu şehir hangisidir?
4. İncelenen yayınların hangi araştırma yöntemleri veri toplama araçları kullanılmıştır?

METOD

TÜBİTAK, ULAKBIM, Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak, mülteci, sığınmacı, sağlık, çocuk ve sağlık, kadın ve sağlık gibi anahtar kelimeler kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. 2011-2018 tarihleri arasında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Anahtar kelimeler kullanılarak ulaşılan ulusal ve uluslararası 27 araştırma değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları/Veri Analizi

Ulaşılan makalelerin tümü doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Makalelerin incelenmesi için form oluşturulmuştur. Form içeriğinde, araştırmanın yayımlandığı yıl, makalelerde yer alan konuların özellikleri, çalışma grubu, örneklemin bulunduğu şehir, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz türlerinin yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Bu form doğrultusunda analiz yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaların Yayımlanma Yıllarına Göre Dağılımı

YIL	f	%
2011	-	-
2012	-	-
2013	2	7,40
2014	6	22,25
2015	5	18,50
2016	5	18,50
2017	7	25,95
2018	2	7,40
TOPLAM	**27**	**100,00**

Araştırmaların yayınlanma yıllarına göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. Araştırmalar 2017 yılında %25,95 oranında yayınlanmıştır. 2013 ve 2018 yıllarında %7,40 oranında yayın yapıldığı saptanmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 2. Araştırmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	**f**	**%**
Nitel	6	22,25
Nicel	13	48,10
Derleme	7	25,95
Nitel+Nicel	1	3,70
TOPLAM	**27**	**100,00**

Araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Araştırmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde %48,10 oranında nicel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. %3,70 oranında karma yöntem kullanılmıştır.

Tablo 3. Araştırmaya Alınan Örneklemin Bulunduğu Şehir

Araştırmanın Yapıldığı Şehir	**f**	**%**
İstanbul	7	25,90
İzmir	3	11,10
Isparta	1	3,70
Ankara	4	14,90
Gaziantep	1	3,70
Kilis	1	3,70
Şanlıurfa	2	7,40
Kocaeli	1	3,70
Derleme	7	25,90
TOPLAM	**27**	**100,00**

Tablo 3'te araştırmaların örneklem grubunun bulunduğu şehir gösterilmiştir. Buna göre araştırmaların en fazla İstanbul ilinde yapıldığı görülmektedir (%25,95). En az araştırma ise Isparta ilinde (%3,70), Gaziantep ilinde (%3,70), Kilis ilinde (%3,70), Kocaeli ilinde (%3,70) yapıldığı saptanmıştır.

Tablo 4. Araştırmaların Türüne Göre Dağılımı

Araştırma türü	**f**	**%**
Tez	6	22,25
Makale	16	59,25
Rapor	2	7,40
Bildiri	3	11,10
TOPLAM	**27**	**100,00**

Araştırmaların türüne göre dağılımları Tablo 4'de incelenmiştir. Buna göre, araştırmaların %59,25'i makale, %22,25'sinin tez olduğu, %11,40'ının bildiri, %7.40'ının araştırma raporları olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Araştırmalarda Yer Alan Konuların Özellikleri

Konulara Göre	**f**	**%**
Hastalık (Yetişkin)	7	25,90
Hastalık (Çocuk)	1	3,70
Sağlık Hiz. Erişimi	8	29,65
Acil Servis	2	7,40
Sağlık Çalışanları-Mülteci İlişkisi	5	18,55
Gebelik	2	7,40
Rapor (Sağlık Hizmetleri, Hastalıklar)	2	7,40
TOPLAM	**27**	**100,00**

Tablo 5'teki verilere göre en fazla sağlık hizmetlerine erişim (%29,65) konusunda çalışma yapıldığı görülmektedir. Yetişkinlerde görülen hastalıklara (%25,90) (depresyon, hepatit B ve C, bulaşıcı hastalıklar) yönelik yapılan

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

araştırmalar ise ikinci sırayı almaktadır. Sağlık Çalışanları-Mülteci İlişkisi ise (%18,55)(sosyal hizmet, hemşire, doktor, ruh sağlığı çalışanları) üçüncü sırada yer almaktadır.

SONUÇ

Sonuç olarak, Suriyeli mültecilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde, nicel araştırma yöntemlerinde anket, ölçek ve dosya incelemeleri kullanıldığı, nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Derleme çalışmalarında alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırma konuları incelendiğinde; daha çok sağlık hizmetlerine erişim problemlerine yönelik olduğu görülmektedir. Problemler arasında, dil, mesafe, maddi yetersizlikler, sağlık personelinin ilgisiz olması, sağlık personeline güven eksikliği öne çıkmaktadır. Diğer araştırma konusu ise; yetişkinlerde görülen hastalıklardır. Araştırmada incelenen hastalıklar, Hepatit B ve C, depresyon, sindirim sistemi hastalıklarıdır. Mülteciler ile yapılan çalışmaların İstanbul ve Ankara illerinde yapıldığı görülmektedir. Mültecilerin yaşadığı diğer şehirlerde de çalışmaların yapılması düşünülebilinir. Mülteci bireylerle gözlenen sağlık sorunlarının nitel ve nicel çalışmalarla belirlenmesi, belirlenen konularda uygulamalı çalışmalar yapılarak etkilerine bakılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AFAD (2018). Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Türkiye'deki Suriyeli Kadınlar, https://www.afad.gov.tr/upload/Node/17934/xfiles/turkiye_deki-suriyeli-kadinlar_-2014_2_.pdf. .

Altındiş, M. (2013) Türkiye'deki mülteciler, salgın hastalıklar ve korunma. http://www.sdplatform.com/Dergi/743/Turkiyedeki-multeciler-salgin-hastaliklar-ve-korunma.aspx.

Aydoğan, S, Metintas S.(2017). Türkiye'ye Gelen Dış Göç ve Sağlığa Etkileri. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi*, 2 (2), (ss.37-45).

Çalışkan, C. & Özcebe, H. (2013). Afetlerde Enfeksiyon Hastalıkları Salgınları ve Kontrol Önlemleri. *TAF Preventive Medicine Bulletine*, 12(5), (ss. 583-588).

Emin, M. N.(2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. SETA. Recieved from http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarinegitimi-pdf.

Karadağ, Ö. & Altıntaş, K. H. (2016). Mülteciler ve Sağlık. *TAF Preventive Medicine Bulletine*, 9(1), (ss.55-62).

Korkmaz, A. Ç. (2014). Sığınmacıların Sağlık ve Hemşirelik Hizmetlerine Yarattığı Sorunlar. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi,* 1, (ss.37-42).

Yavuz, Ö. (2015).Türkiye'deki Suriyeli Mültecilere Yapılan Sağlık Yardımlarının Yasal ve Etik Temelleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12(30), (ss.265-280).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ni Labview ile Optik Kağıt Okuma Uygulamasının Geliştirilmesi

Garip Genc
ggenc@marmara.edu.tr

Ümit Kıcık
umitkicik@gmail.com

Özet
Bu çalışmada çoktan seçmeli test sınavları cevap kâğıtlarının görüntü işlemeye dayalı okunması için bir yazılım tasarımı ve uygulaması ile elde edilen sonuçların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sınav kâğıtlarının okunması ve değerlendirmesi işlemi eğiticilerin zamanının önemli bir kısmını alan önemli bir aktivitedir. Bu işlemin doğru ve hatasız bir şekilde gerçekleştirilmesi eğitimin değerlendirilmesi açısından son derece önem arz etmektedir. Bu çalışmanın uygulama kısmında NI LabVIEW yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen bir yazılım ile optik okuma cihazına ihtiyaç duymadan, herhangi bir fotokopi makinesinde JPEG formatında taratılmış cevap kâğıtlarının otomatik okutulması işlemi gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen yazılımın ön denemeleri 50 soru için hazırlanmış cevap kâğıtları ile yapılmış ve başarılı sonuçlar alındığı görülmüştür. Sadece bir bilgisayara ve JPEG formatında tarama yapılmasına ihtiyaç duyan sistem pahalı optik okuma cihazları ile kıyaslandığında yüksek hız ve doğruluk yanında, basitliği ile çok daha geniş öğretmen kitlesi tarafından kullanılabilme özeliğine sahip olma potansiyeline sahip olduğu değerlendirilmektedir.
Keywords: *test okuma, görüntü işleme, optik işaret tanıma, otomatik bilgi işleme*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Nursing Education and Daily Life Activities Model

Hale Tosun
haletosun@gmail.com

Özet
Günlük Yaşam Aktiviteleri (GYA) modeli; hemşirelik eğitim ve uygulama alanında en çok kullanılan modellerden biridir. Sağlık bakım uygulamalarının gözlenebilir, ölçülebilir olgular üzerine kurulmasının yanı sıra bütüncül ve hümanist yaklaşımı ile bireyi merkeze yerleştiren bir modeldir. Hemşirelik süreci sisteminde veri toplama aşamasının sistematik, objektif ve doğru şekilde yapılmasını sağlamaktadır. Böylece bilgi belirli bir standart çerçevesinde bireye özgü şekilde toplanmaktadır. GYA modeli; yaşam süresi, yaşam aktiviteleri, yaşam aktivitelerini etkileyen faktörler, bağımlılık/bağımsızlık durumu ve bireysellik olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır. Yaşam süresi; fertilizasyondan başlayarak ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu zaman diliminde her bireyin karşılanması gereken günlük yaşam aktiviteleri bulunmaktadır. Bunlar sırası ile; güvenli çevrenin sağlanması , iletişim, solunum, beslenme, boşaltım, kişisel temizlik ve giyinme, beden ısısının kontrolü, hareket, çalışma ve eğlenme, cinselliği ifade etme, uyku ve ölümdür. Günlük yaşam aktiviteleri biyolojik, psikolojik, sosyo-kültürel, çevresel, poliko-ekonomik etmenlerden etkilenir. Her bir aktivite bağımlılık ve bağımsızlık dizgesi üzerinde karşılanmaktadır. Her birey kendine özgü özellikleri ile yaşamda varlığını sürdürür. Hemşirelik eğitiminde kullanılan GYA modeli hemşirelik süreci sisteminde öğrencinin bakım uygulamalarında bireyselleşmiş bakımı ve bireyin bakımına optimal düzeyde katılımını benimsemesine olanak tanımaktadır.

Abstract
Daily Living Activities (DLA) model; is one of the most widely used models in nursing education and practice. It is a model that places the individual in the center with the holistic and humanist approach besides establishing health care practices on observable, measurable phenomena. It provides systematic, objective and accurate data collection stage in nursing process system. Thus, the information is collected individually in a specific standard. DLA model; life expectancy, life activities, factors affecting living activities, dependence / independence status and individuality. Life time; It is a process that continues from fertilization to death. During this time period, each individual has daily living activities to be met. These are respectively; ensuring safe environment, communication, breathing, nutrition, excretion, personal hygiene and dressing, body temperature control, movement, study and entertainment, sexuality, sleep and death. Daily living activities are influenced by biological, psychological, social-cultural, environmental and politico-economic factors. Each activity is met on the basis of dependency and independence. Each individual lives in life with their unique characteristics. The DLA model used in nursing education allows the student to adopt individualized care and optimal participation in the care of the individual in the nursing process system.

Keywords*: Hemşirelik , günlük yaşam aktiviteleri modeli, eğitim ; Nursing, daily living activities model, education*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Ders Denetimlerin Öğretmen Performansına ve Veli Memnuniyetine Etkisi

Eda Yenen
yenen.eda@gmail.com

Özet
Bu dersin genel amacı, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Ders Denetimleri ve Performans Veli Memnuniyetine Etkisini ortaya koymaktır. Bunun yanında, okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin performan seviyeleri, öğretmenlerin yaşı, görev yapan eğitim kurumu, mesleki kıdemi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşdığın ortaya çıkması hedeflenmiştir. Ayrıca, veli memnuniyet düzeyi yapmak, farklı yaşama ve farklı durumlara sahip olmak. Bu araştırmamanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim üyesi KKTC'de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri bulundu. Bu araştırda veri toplama aracı, 3 bölüm 5'li likert tipi. Ölçek formunun birinci sınıf dersi öğretmenliği, ikinci sınıf performans düzeyini belirleme ölçeği ve üçüncü bölümde ise veli memnuniyet ölçeği bulunmuştur. Ölçeklerin kullanım izinleri ölçekli sahiplerinden oluşmaktadır. Ölçeklerin çekim safhasında, KKTC Milli Eğitim Bakanlığının başvurulmasırak, gerekli izin onayı yaptı. Gerekli izinlerin alınmasının Ardından Veriler toplanılarak SPSS 22 programında analiz Edilmiş Ettik SONUÇLAR tablolaştırılarak raporlaştırılmıştır. Ortaya'dan çıkıntılı ışığında, okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ders denetim düzeyi yaptıkları görülür. Yine, öğretmen performansının ve veli memnuniyetinin de yüksek yaptırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı değişkenler ise, daha uzun bir süredir hizmet vermekteydi. Öğretmenlerin performanslarına yönelik ulaşılan sonuçlara göre, 18-23 yaş ve 35 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin performansları daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine, mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin performanslarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veli memnuniyeti düzeyi ile ilgili sonuçlara göre ise eğitim seviyesi arttık sonra memnuniyet düzeyinin de düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak ders denetim düzeyleri ile öğretmenlerin performans düzeyi arasında pozitif (1) yönde ve orta düzeyde anlamlı sonuç ortaya çıkarken, ders denetim düzeylerinin veli memnuniyetine olan etkisi ise anlamlı bulunamamıştır. Ders denetimlerinin, genel olarak her yaştan ve her kademedeki okul öncesi öğretmenlerinin performanslarını artıracak şekilde düzenleyin. Yine daha iyi üretilebilmesi için öğretmenlik yapmak ve öğretmek için onu daim yüksek olması için çalışmalar yapılmalıdır. Velilerin ders denetimlerine Yönelik genel görüşlerinin anlamlı çıkmaması bir noktasından hareketle, velilerinde öğrenme Sürecine aktif katılımlarının sağlanması, öğrenci kalitesinin ettik kurumun kendini daha iyi geliştirmesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Kurumları, Yönetici, Ders Denetimi, Öğretmen Performansı, Veli Memnuniyeti.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ortaokullardaki Branş Öğretmenlerinin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Secondary School Branch Teachers' Aspects Regarding To Foreign Language Based Fifth Grade Practice

Mesut NAÇAR
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
mesutnacar1979@hotmail.com

Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
mbayrakci@sakarya.edu.tr

Özet
Bu araştırmayla, ortaokullardaki branş öğretmenlerinin Yabancı Dil Ağırlıklı 5.Sınıf Uygulamasına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Yapılan çalışma, nicel yöntem kullanılarak betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Zonguldak İli Ereğli İlçesindeki 11 resmi ortaokulda görev yapmakta olan değişik branşlardan 304 öğretmenin 24 maddeden oluşan anket soruları ile görüşlerine başvurulmuştur. Anket formu verileri, SPSS programında değerlendirilmiş, yüzde ve frekans tabloları ile elde edilen sonuçlar yorumlandırılmıştır.

Araştırmada, Yabancı Dil Ağırlıklı 5.Sınıf Uygulamasının "Uygulamanın hazırlık safhası", "Eğitim-öğretim süreci" ve "İleriki dönemde sunacağı avantaj veya dezavantajlar" açısından farklılıkları incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre YDABS uygulamasına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemleri değişkenine göre ise kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin, YDABS uygulamasının ileriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar ve hazırlık safhaları ile ilgili görüşlerinin, mesleki yılı daha az olan öğretmenlere göre anlamlı derecede olumlu olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkenine göre, ilçelerde görev yapan öğretmenlerin YDABS uygulamasının eğitim – öğretim süreci alt boyutuna ilişkin görüşlerinin köylerde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkenine göre YDABS uygulamasının ileriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar ve hazırlık safhaları alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür. Branş değişkeni açısından, yabancı dil öğretmenlerinin YDABS uygulamasının ileriki dönemde sunacağı avantajlar ve dezavantajlar alt boyutu ile ilgili görüşlerinin diğer branş öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı derecede olumlu olduğu tespit edilmiştir.
Anahtar kelimeler: *İngilizce Dersi, Beşinci Sınıf, Branş Öğretmenleri, İngilizce Öğretimi.*

Abstract
By this research, Secondary School Branch Teachers' Aspects About Foreign Language Based 5th Grade Practice was examined.

This study is a descriptive study which is carried out by screening model. It is consulted to 304 different branches of Secondary School teachers' aspects in 11 State Secondary School in Zonguldak Province Ereğli town by applying a questionnaire form to them. The datas of questionnaire forms were evaluated by SPSS Programme and results were commented on which obtained by frequency and percentage charts.
In the study, the diversities of Foreign Language Based 5th Grade Practice were analyzed in terms of its "Preparation Phase", "Education-Teaching process" and "Advantages or disadvantages that it may offer in future".

According to the results obtained, teachers' aspects has been obtained similar by gender about Foreign Language Based 5th Grade Practice. According to experience degrees of teachers' factor, experience degrees high teachers' aspects has been detected significantly positive than experience degrees low teachers about Foreign Language Based 5th Grade Practice's advantages and disadvantages that it may offer in the future and preparation phases. According to teachers' place of duty factor, it has been detected that the aspects of teachers who serves in towns significantly positive than who serves in rural about Foreign Language Based 5th Grade Practice's in subscale of education and training process. On the other hand according to teachers' place of duty factor, teachers' aspects

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

have been obtained similar about Foreign Language Based 5th Grade Practice's in subscale of advantages and disadvantages that it may offer in the future and preparation phases. In terms of branch factor, foreign language teachers' aspects detected significantly positive than the other branch teachers about Foreign Language Based 5th Grade Practice's in subscale of advantages and disadvantages that it may offer in the future and preparation phases.
Keywords: *English Course, Fifth Grade, Branch Teachers, English Education.*

Giriş

Küreselleşme anlamında gittikçe küçülen dünyamızda toplumlar arası iletişim çok önemli hale gelmiştir. İletişimin olmadığı toplum düşünülemez. İnsanlar doğdukları andan itibaren iletişime geçme ihtiyacı duyarlar ve bunu kimi zaman beden dilleri ile kimi zaman işaretlerle, çoğu zaman ise sözlü iletişim yollarıyla ifade ederler. Sözlü iletişim yollarının en başında ise dil gelmektedir. En çok konuşulan dili bilmenin veya birden fazla dile sahip olmanın, daha çok insanla iletişim kurulabileceği gerçeğinden yola çıkılırsa, sevgimizi, ihtiyaçlarımızı, düşüncelerimizi, duygularımızı çok rahat bir şekilde daha fazla insana aktarabileceğimiz, bir gerçek olarak kabul edilebilir. Nitekim bizim toplumumuzda da "Bir Lisan Bir İnsan, İki lisan iki insan" sözü ile birden fazla dil bilmenin önemi ayrıca vurgulanmaktadır. Bu noktada, karşımıza öğretilmesi ve öğrenilmesinin zaruri ihtiyaç olarak görülebileceği yabancı dil kavramı çıkmaktadır.

Ülkelerin sınırlarını aşarak toplumlar arası etkileşim sağlayan yabancı dillerin öğretilme sürecinin ülkemizde de belli bir geçmişe sahip olduğunu görmekteyiz. Türkiye'de yabancı dilin, özellikle de batı dillerinin, tarihsel olarak ele alındığında 19. yy'ın başlarında belirginleştiği görülmektedir (Özdemir, 2003). Günümüzde ise, Türkiye'deki yabancı dil eğitimi konusunda, Batı dillerinden öncelikli olarak İngilizce, daha sonra Almanca ve Fransızca dilleri akla gelmektedir. Bu dillerin arasında ise en çok öğrenilen dil İngilizcedir.

Bu noktada ise, yabancı dil olarak İngilizcenin yeterli düzeyde öğretilmesi ve öğrenilmesi önem teşkil etmektedir. Şunu da belirtmek gerekir ki; yabancı dil öğrenme süreçlerinin irdelendiği araştırmalarda, birçok faktörün yabancı dil öğrenme sürecini etkilediği belirlenmiştir. Yabancı dili öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında öncelikle dili öğrenmekte olan bireyin kişiliği, dil öğrenme sürecindeki duygusal durumu ile kaygı düzeyi, bireyin kullandığı öğrenme stratejileri, yabancı dil yeteneği, yaşı, yabancı dil öğrenmeyle ilgili inançları, yabancı dile yönelik tutumu ve yabancı dil öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyi yer alır. Diğer taraftan, yabancı dil öğretmenlerinin niteliği, öğretmenin motivasyonu, okulların ve sınıfların fiziksel şartları, eğitim materyalleri, öğrencilerin ailelerinin desteği, çevre şartları, yabancı dil ders saatleri, gibi bazı etmenler de önemlidir. Genelde bu faktörler birbirleriyle etkileşerek, yabancı dil öğrenme sürecinde örgencinin performansını belirlemektedir (Ellis, 1995). Yabancı dil öğrenme süreci incelenirken, özellikle yaş faktörünün pek çok araştırmada ele alınan bir değişken olduğunu görebiliriz.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve kapsamı

Ülkemizde sürdürülen yabancı dil eğitim politikalarına bakıldığında ilköğretimden üniversite eğitimine kadar yabancı dil öğretiminde tek dil olarak İngilizcenin egemen olduğunu görebiliriz. Dünyanın yaşadığı gelişim sürecinde İngilizcenin bu üstün konumu kuşkusuz doğaldır. Bilimin, bilgisayarın, internetin, ticaretin ve diğer birçok alanın dili İngilizcedir, kısacası İngilizce günümüzde küresel iletişim dili olarak ülkemizde de kabul edilmektedir.

Yabancı dil eğitimi ve öğretim geleneği, eğitim tarihimizde çok eski dönemlerden bu yana süregelmiştir. Eğitim ve bilim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine geçirilmesi Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (1924) çıkarılması ve medreselerin kapatılmasıyla sağlanmıştır. Türkiye'de "yabancı dil öğretimi" terimi, o tarihten bu yana batı dillerinden bir tanesini (İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Latince) okullarda zorunlu, bazı okullarda ise bir diğer dilin seçmeli olarak öğretilmesi anlamına gelmekteydi (Demircan, 1988: 92). Bu tür eğitim başlangıçta genel liselerde yapılmaktaydı. Ancak daha sonra toplumda ortaya çıkan ihtiyaçlara yanıt verebilme amacıyla genel liselere ek olarak Maarif Kolejleri kurulmuştur. Yenişehir Lisesi bu kolejlerin ilki idi ve 1932 yılında İngilizce eğitimi vermeye başladı (Demircan, 1988: 96- 97).

Tablo 1. Yabancı Dillerin Yıllara Göre Ülkemizdeki Öncelik Sırası

1773 Öncesi	1773-1923	1923-1950	1950-1980	1980 ve sonrası
Arapça	Arapça	Fransızca	İngilizce	İngilizce
Farsça	Farsça	İngilizce	Fransızca	Almanca
	Fransızca	Almanca	Almanca	Fransızca
	İngilizce			
	Almanca			

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 1'e bakıldığında, İngilizce öğretiminin tablodaki dillere göre daha yakın tarihlerde başladığı görülmektedir. Aslında iki aşama ile incelenebilen İngilizcenin Türkiye'deki yaygınlaşma sürecinin ilk aşaması 1950'li yıllara denk gelir (Aktuna, 1998). Amerika ile 20. Yüzyılın ortalarında yakın ilişkiler kurulmaya başlanmış, ticaret ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerle birlikte, başka bir sektör olarak turizmin ortaya çıkışıyla Türkiye' nin ilişkilerinde değişiklikler yaşanmıştır. Bu tarihlerden itibaren Türkiye, daha yakın ilişkilerde olduğu Avrupalı devletlerden uzaklaşarak, büyük bir güç olarak tarihte yerini almaya başlayan Amerika' ya yakınlaşmaya başlamıştır. Dolayısıyla, Amerika ile artan bu ilişkiler sebebiyle İngilizcenin yabancı dil olarak Türkiye'de kullanım alanı giderek yaygınlaşmıştır (Güneş, 2009). Amerika'nın bir güç olarak ortaya tarih sahnesine çıkışıyla birlikte başlayan İngilizcenin yaygınlaşma süreci, 1980'li yıllara kadar devam etmiştir. İngilizce yazabilen, okuyabilen ve konuşabilen öğrenci sayılarını yükseltmek amacıyla okullardaki İngilizce öğretimi ile ilgili bir dizi planlama yapılmıştır (Aktuna, 1998). Örneğin; 1955- 56 eğitim-öğretim yılında, Milli Bakanlığı tarafından İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun illerinde "Maarif Koleji" adı altında İngilizce öğretim yapan okullar açılmıştır (Çetintaş ve Genç, 2001). Bu kolejlerin toplumsal anlamda beğeni kazanması üzerine Milli Eğitim Bakanlığı' nın 09.03. 1974 gün ve 11108 sayılı genelgeleriyle genel lise sayılması ve ayrıca 01.12. 1975 gün ve 11459 sayılı genelgeleriyle Anadolu lisesi sayılması kararlaştırılmıştır.

Diğer taraftan, 1997- 1998 eğitim- öğretim yılıyla zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış, Türk Eğitim Sisteminde köklü değişiklikler olmuş ve bu durumdan yabancı dil eğitimi de etkilenmiştir. Bu durum sonucunda yabancı dil öğrenenlerin sayısını artırmış ve ciddi bir öğretmen açığına sebep olmuştur. Dilsel düzeyleri açısından istenilen ölçüde gelişmemiş, yöntem bilgileri de eksik öğretmenlerin, ilköğretim okullarına yabancı dil öğretmeni olarak atanması, ilköğretimdeki yabancı dil derslerinin verimliliği konusunda tartışmalar halen devam ettirmiştir (Çetintaş, 2010). Daha önce yoğun bir şekilde ortaokul öncesinde verilen yabancı dil eğitimi, artık reformla birlikte lise öncesinde verilmeye başlamıştır. Bu durum öncelikle yoğun olarak dil öğrenmeye 3 yıl geç başlama sorununu doğurarak lise grubu öğrencilerinin Yüksek Öğretim sınavlarına girecek olmasıyla öğrencilerin hazırlık sınıfları dışında yabancı dilden uzak kalmalarıyla sonuçlanmıştır.

Yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak bu değişimler doğrultusunda yapılan başka bir reformla, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkmasıyla birlikte daha önce yabancı dille 6. sınıfta tanışan bir öğrenci artık bu yabancı dille 4. sınıfta tanışmıştır. Önceleri bu durum öğrenmenin erken yaşlarda verimli olacağı gerçeğinden hareketle çok olumlu karşılanmış, ancak 4. sınıfta yabancı dil eğitimi verecek sayıda ve yeterlilikte öğretmenin olmayışı, sınıfların kalabalıklığı, materyal eksikliği bu uygulamayı en başından olumsuz etkilemiş, yabancı dil dersleri başka branş öğretmenleri tarafından ek ders ücreti alınabilecek bir gelir kaynağı olarak görülmüştür. Bunun sonucunda ise öğrencilerin yabancı dile olan ilgileri, yetenek ve tutumları telafisi zor bir şekilde zarar görmüştür.

2012-2013 eğitim öğretim yılına kadar Türkiye'deki öğrenciler, yabancı dille ancak 4. sınıfta tanışabiliyordu. Buna ek olarak geç başlanan yabancı dil dersinin 8 yıllık toplam ders saati de diğer ülkelere göre ortalama 90 saat daha azdı. Avrupa Birliği ülkelerinde ortalama 522 saat olan yabancı dil eğitimi Türkiye'de 8 yılda toplamda 432 saatti.

Türkiye'de İlköğretim 2006 yılı İngilizce Dersinin Öğretim Programıyla 4. ve 5. sınıflarda 10 yıl; 6. 7. ve 8. sınıflarda ise 17 yıl sonra değişikliğe gidilmiştir. 4+4+4 eğitim sistemine geçiş ile birlikte 2013 yılı öğretim programı, 2. ve 3. sınıfları kapsayacak şekilde yeniden hazırlanmış ve böylelikle programdaki sürekliliği sağlama konusunda üst sınıfların programları da güncellenmiştir (MEB, 2013, s. ii). 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim reformu ile ilkokula başlama yaşı 5'e, yabancı dil öğrenmeye ise ilkokul 2.sınıftan itibaren yani 6 yaşından itibaren başlanmıştır. Yeni eğitim reformu doğrultusunda uygulanmaya başlanan yabancı dil eğitim sistemine kademeli olarak geçilmiştir. Böylelikle Milli Eğitim Bakanlığı, devlet okullarındaki yabancı dil ders saatlerini hem daha fazla artırmaya, hem de öğrencileri yabancı dille daha erken tanıştırmış oldu. Buna göre yeni sistemde, ilkokullarda yabancı dil eğitimi 2. Sınıflardan itibaren başlamıştır. Ders saatleri ilkokul 1. Sınıftan 5. Sınıfa kadar haftada 2 ders saati (2x40=80 dakika), ortaokul 5. sınıftan 8. sınıfa kadar 4 ders (4x40=160 dakika) saatidir. Bu kapsamda öğrenciler erken yaşta dil öğrenmeye başlamış, ilkokul ve ortaokul öğrenimleri sırasında ise (8 yılda) toplam 144 ders saati fazladan İngilizce dersi almaya başlamış oldular.

Tüm bu değişkenler ve de erken yaş yabancı dil öğrenme bağlamında, Türkiye'de son zamanlarda yabancı dil eğitimi konusunda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Örneğin; 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 4+4+4 (On iki yıllık zorunlu eğitim) eğitim reformu ile yabancı dil öğrenme yaşı 6 (İlkokul 2. sınıf) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.05.2013 tarih ve 22 sayılı çizelge eki açıklamalarının 6. maddesi gereği, ortaokul 5.sınıflar için yabancı dil dersinin okul imkân ve şartları göz önünde bulundurularak isteğe bağlı olarak kabul edilen ders saati kadar (18 saat) yabancı dil öğretiminin yapılabileceği, diğer bir deyişle yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasına geçilebileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı itibari ile YDABS uygulamasına bazı ortaokullarda başlanmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 15.09.2017 tarihli resmi yazılarında belirtildiği üzere 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye geneli 81 İlden 620 okul pilot uygulama ile 110.400 öğrenci YDABS uygulamasına başlamıştır.

Türkiye'de Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması

Ülkemizde son yıllarda yabancı dil öğretimi konusunda yapılan önemli değişiklerden ilki 1997-1998 eğitim öğretim yılı ile birlikte zorunlu kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitim kararı ile 5. Sınıf sonrasında yabancı dil hazırlık eğitimi yapan Anadolu liselerinin ortaokul kısımları kapanmıştır. Bu karar sonrasında yabancı dil hazırlık sınıfı uygulaması 9. sınıf öncesine alınmıştır. Çok az sayıda devlet lisesi ise yabancı dil hazırlık sınıfı uygulamasına devam etmiştir. 1997 yılında yapılan bir düzenleme ile yabancı dil, 4. Sınıfta öğretilmeye başlatılmış ve böylece ilköğretim 4 ve 5. Sınıflarda haftada iki saat; 6., 7. ve 8. Sınıflarda ise haftada dört saat yabancı dil dersi konulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, yabancı dil öğretimini daha da geliştirmek için haftalık ders saatlerini artırmaya ve yabancı dil öğretimini daha erken yaşta başlatmaya, bunlara ek olarak öğretim programlarında da değişikliğe gitmiştir. 2006 yılından itibaren ise yabancı dil öğretimi konusunda dil bilgisi ağırlıklı programdan dilin sosyal yaşamda kullanılmasına yönelik bir programa geçilmiştir. Bu çerçevede program güncellemelerinde özellikle bu hususa dikkat edilmeye başlanmıştır.

Yabancı dil öğretimi ile birlikte alınan önemli kararlardan biri de, 2012 yılında yapılan yasal düzenleme 4+4+4 (12 yıllık zorunlu eğitim reformu) sonrasında haftalık ders çizelgesinde yapılan değişiklik ile gerçekleşmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı karar ile birlikte yabancı dil öğretimi ilkokul 2. sınıfta başlatılmıştır. Yapılan değişiklik sonrasında ilkokul 2., 3. ve 4. sınıflarda haftada iki saat; ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarda ise haftada dört saat yabancı dil öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Ardından, 2013-2014 eğitim öğretim döneminde yabancı dil öğretim sürelerinde küçük bir değişiklik daha yapılmış ve 5. ve 6. Sınıflarda haftalık dört saat olan yabancı dil öğretim süresi üç saate indirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28 Mayıs 2013 tarihli ve 22 sayılı kurul kararı doğrultusunda ders dağıtım çizelgesi hakkındaki açıklamalar yapılmıştır. Söz konusu ders çizelgeleri hakkındaki açıklamaların 6. Maddesi şu şekildedir:

Beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (20 ders saati) ile en az dört (4) ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak on sekiz (18) ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir. Bu uygulamayı yapan okullarda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilmiş ve uygulanmakta olan yabancı dil dersi öğretim programlarına dayalı olarak dersin zümre öğretmenler kurulunca hazırlanan öğretim programları uygulanabilir.

Tablo 2. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulaması ile İlkokul ve Ortaokullardaki haftalık ders çizelgesine göre yabancı dil saatleri.

DERSLER			**SINIFLAR**							
			İlkokul				**Ortaokul**			
			1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
	Yabancı Dil			2	2	2	3	3	4	4
ZORUNLU DERS TOPLAMI			**26**	**28**	**28**	**30**	**29**	**29**	**29**	**29**
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) **(4)**					2	2	2	2
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı							**6**	**6**	**6**	**6**
TOPLAM DERS			**30**	**30**	**30**	**30**	**35**	**35**	**35**	**35**

(MEB, 2018).

Tablo 2 incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında uygulanacak İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesine göre en az dört 4 ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak on sekiz (18) ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilecektir. Bu uygulamayı yapan okullarda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilmiş ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

uygulanmakta olan yabancı dil dersi öğretim programlarına dayalı olarak dersin zümre öğretmenler kurulunca hazırlanan öğretim programları uygulanabilecektir (MEB, 2018).

Buna göre, imkân ve şartları uygun olan okulların 5. Sınıfta yabancı dil ağırlıklı bir eğitim verebilmelerinin yasal olarak önü açılmıştır. Bu düzenlemeye göre; isteyen okulların yabancı dil ders saatlerini 3 ders saatinden 18 ders saatine kadar çıkarmalarına izin verilmektedir. Bu izin doğrultusunda halen bazı devlet okulu ve özel okullar 5. Sınıflarda yabancı dil ağırlıklı bir eğitim vermektedirler. Bu okullar, normal ders çizelgesindeki gibi görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve bilişim teknolojileri ve yazılım ve altı saatlik seçmeli dersler dâhil 35 saatlik bir program yerine; görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve bilişim teknolojileri zorunlu olmayacak şekilde ve dört saatlik seçmeli derslerle birlikte toplam en fazla 42 saatlik bir program uygulayabilmektedirler.

2013 yılından beri uygulanan yabancı dil ağırlıklı program, esnek bir yaklaşımla altyapısı uygun olan okullar için söz konusu olmuştur. Bununla beraber, MEB tarafından Nisan 2015'de yapılan bir açıklamaya göre, tüm 5. Sınıflarda yabancı dil ağırlıklı müfredatın pilot uygulamasına 2016 yılının Eylül ayında başlanacağı açıklanmıştı. Fakat sözü edilen pilot uygulama, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 15.09.2017 tarihli resmi yazısı eklerinde sunulan Türkiye geneli belirlenen 620 tane ortaokulda başlatılmıştır.

Metod

Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Araştırma kapsamında Zonguldak İli Ereğli İlçesi Ortaokullarında görev yapan branş öğretmenlerinin Yabancı Dil Ağırlıklı 5.Sınıf Uygulamasına ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından belirlenmiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz/bahar yarıyılında Zonguldak İli Ereğli İlçesi ortaokullarında görev yapan toplam 304 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Yabancı Dil Ağırlıklı 5.Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ölçeği

Yabancı dil ağırlıklı 5. Sınıf uygulamasına ilişkin ortaokullardaki branş öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 12 maddelik 5'li likert ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar; eğitim-öğretim süreci, ileriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar ve uygulamanın hazırlık safhası ile ilgili görüşlerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri öğretmenlere ölçeklerin dağıtılarak doldurulması yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış, verilerin normal dağıldığı saptandığından parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya ait bulgular iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmada kullanılacak olan ölçeğin geliştirme basamaklarından elde edilen bulgulara yer verilirken ikinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı 5.Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşleri ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilerin istatistiksel olarak değerlendirmesini kapsamaktadır.

Ölçek Geliştirme

Ölçek geliştirilirken öncelikle ölçeğin kullanılacağı hedef grup olan öğretmenler ile görüşmeler yapılmış, ders kitapları ve alan yazın incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda toplam 24 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili katılma düzeyini ifade etmek için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme "Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde oluşturulmuştur.

Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam ve görünüş geçerliği için başvurulacak olan uzmanlar belirlenmiştir. Ölçek, ölçme değerlendirme ve yabancı dil alanı uzmanı akademisyenlere kapsam ve görünüş

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

geçerliliği için sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ve eleştiriler doğrultusunda ölçek maddeleri düzenlenerek çalışma grubuna uygulanmıştır.

Yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları için ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilere öncelikle yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir. Önemli faktör sayısını belirlemek için özdeğeri 1'den büyük olan faktörler olmasına ve açıklanan varyansın oranına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen madde-faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin analizinde, madde toplam korelâsyonuna dayalı ve altüst grup ortalamaları farkına (t testi) dayalı madde analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini kestirmek için, iç tutarlılık ve testi yarılama yöntemlerinden yararlanılmıştır. İç tutarlılık yöntemiyle güvenirliği kestirmede Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 13 paket programı, doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.7 paket programı kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde; betimsel analizler, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, madde analizi, faktörlerin güvenirlik analizi ve faktör ilişkilerinin belirlenmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarda ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin elde edilen bulgular çizelgeler biçiminde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik Çalışması

Açımlayıcı faktör analizi (Temel bileşenler analizi): Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan *Açımlayıcı faktör analizi* **(**AFA)' nde öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (samplingadequacy) ve BarlettSphericity testleri yapılmıştır. KMO gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının .60' tan büyük olması, veri setinin Temel Bileşenler Analizi için uygunluğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002).
Ortaokullarda görev yapan 304 branş öğretmeninden toplanan verilerle geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Buna göre verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve BartlettSphericity testi ile incelenmiştir. Yapılan test sonucunda KMO değeri, .77 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Barlett testine göre p değeri .01' den küçük olduğu için değişkenler arasında yüksek korelasyon mevcuttur ($\chi 2$= 1147,853;sd=105; p=.00) olarak bulunmuştur. Buna göre KMO' nun değeri yüksek (.77) ve Barlett testinin anlamlı çıkması ($p< .01$) verilerin Temel Bileşenler Analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Faktör yükleri, madde ile ölçülecek yapı arasındaki korelasyonu gösterir. Araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az 0.30'luk bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulundukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın .10 ve daha yukarı olması şartları aranmıştır (Büyüköztürk, 2002).

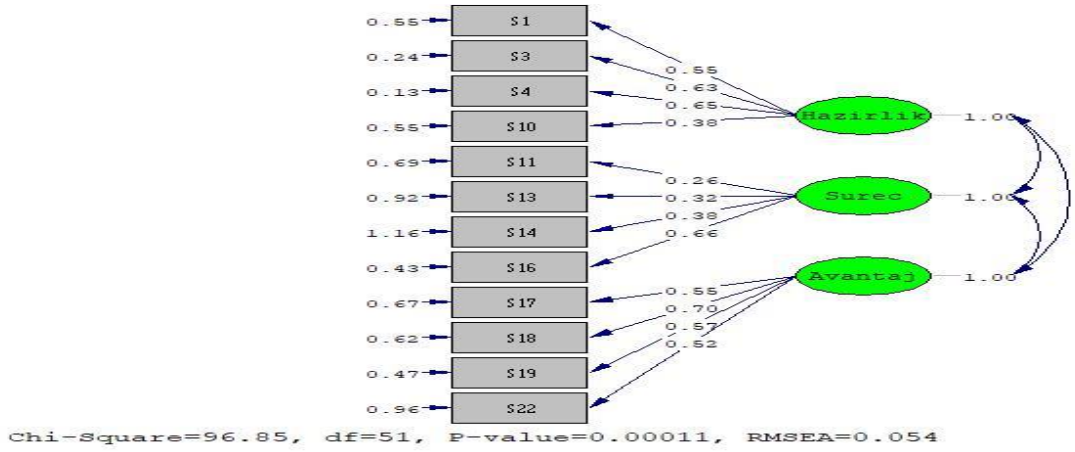
Buna göre temel bileşenler analiz sonucu elde edilen faktör yükleri ve ilişkili faktörler incelenmiş ve 4 madde, iki faktörde de yüksek yük vermesi ve aralarındaki farkın az olması nedeniyle, 5 madde ise faktör yükü düşük olduğu için (<.30) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, 3 madde de faktör analizi sonucunda bulundukları faktöre uygun olmadıkları için elenmiştir. Bu maddelerin elenmesinden sonra 24 maddelik ölçek 12 maddeye indirilmiş ve tekrar faktör analizi yapılmıştır. Buna göre KMO' nun değeri yüksek (.83) olarak bulunmuştur.

Ortaokullarda görev yapan 304 branş öğretmeninden toplanan verilerle gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda yapılan Temel Bileşenler Analizinin sonuçları Tablo 4-1' de verilmiştir. Temel Bileşenler Analizi sonuçlarına göre ölçek üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin "*Eğitim-Öğretim süreci*" faktörü ile ilgili dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .358 ile .669 arasında değişmekte ayrıca toplam varyansın % 7.13' ünü açıklamaktadır. İkinci faktör ise "*İleriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar*" olup bu faktörle ilgili dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .602 ile .651 arasında değişmekte ayrıca toplam varyansın % 28.27' sini açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise "*Uygulamanın hazırlık safhası*" olup bu faktörle ilgili dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .600 ile .862 arasında değişmekte ayrıca toplam varyansın % 13.58' ini açıklamaktadır. Buna göre, üç faktörün açıkladıkları varyans miktarı % 48.98'dir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Doğrulayıcı Faktör Analiz: Çalışmanın önceki bölümlerinde madde-faktör bağıntıları belirlenmiştir. Bu bağıntıların sınanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Kurulan modelin doğrulayıcı faktör analizi ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları ki-kare (χ^2), χ^2/sd, RMSEA, RMR, GFI ve AGFI'dir. Hesaplanan χ^2/df oranının 3 ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin .90 dan yüksek olması model veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). 12 maddenin üç farklı alt faktöre ilişkin bağıntıları üzerine kurulu model uyum indekslerine göre yüksek değerler elde edilmiştir. Madde-faktör bağıntısını gösteren faktör yüklerinin her biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu analizde hesaplanan uyum istatistikleri RMSEA= .054, GFI = .95; CFI= .96; NFI = .92; χ^2/df = 1.89; AGFI= .92, olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre elde edilen madde-faktör bağıntılarının istatistiksel sınaması gerçekleştirilmiştir.

Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi



Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach's α güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Branş öğretmenlerine uygulanan ölçeğin, Cronbach's α güvenirlik katsayısı .85 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklere göre güvenirlik katsayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin güvenirlik katsayı değerleri

Alt Faktörler	Cronbach's α
Eğitim-Öğretim süreci	.88
İleriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar	.79
Uygulamanın hazırlık safhası	.83
Toplam Ölçek	.85

Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda ölçekle ilgili geçerlik, güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır.

Madde Analizi: Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .42 ile .59, toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin ise -8.45 ($p<.01$) ile -3.29 ($p<.01$) arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 4' te gösterilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 4. Ölçeğin Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt%27-Üst%27)
1	.370	-7.45**
2	.417	-8.11**
3	.399	-3.29**
4	.496	-6.68**
5	.390	-8.45**
6	.369	-5.12**
7	.587	-3.44**
8	.573	-5.71**
9	.470	-7.63**
10	.554	-5.17**
11	.579	-7.33**
12	.535	-7.80**

* * p< .01

Ölçeğin Faktörleri Arasındaki Korelâsyon Değerleri

Ölçeğin faktörleri arasındaki korelâsyonlara Pearson momentler çarpım korelâsyonu ile bakılmıştır.

Tablo 5. Faktörler Arası Korelâsyon Değerleri

	(1)	(2)	(3)	**Toplam Ölçek**
(1) Eğitim-Öğretim süreci	1			
(2) İleriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar	.504**	1		
(3) Uygulamanın hazırlık safhası	.274**	.258**	1	
Toplam Ölçek	.777**	.809**	.664**	1

** p< .01, *p<.05

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasındaki korelâsyonların .258 ile .809 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular ölçeğin faktörleri arasında uyumluluk ve ilişkililiğin yüksek olduğunu ortaya koyacak niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı 5.Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşleri ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 58,6' sının "kadın", %41,4' ünün ise "erkek" öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 49,7'sinin hizmet yılı 0-10 yıl, % 41,4' ünün hizmet yılı 11-20 yıl ve % 8,9' unun ise hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca % 1,6' sının Yüksekokul/Enstitü mezunu olduğu, %94,4' ünün Lisans mezunu olduğu ve %3,9' unun ise Lisansüstü mezunu oldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 80,3' ü ilçelerde görev yaparken % 19,7'si ise köylerde görev yaptığı tespit edillirken, % 40,8' inin branşının sözel, % 30,9' unun branşının sayısal, % 10,9' unun branşının yabancı dil ve % 17,4' ünün ise diğer branşlarda oldukları tespit edilmiştir.

Birinci Alt Probleme ait bulgular

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- "***Cinsiyetleri bakımından öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?***"

Kadın ve erkek öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklemler t-testinin sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 6. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin YDABS uygulamasına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Eğitim –Öğretim Süreci	Kadın	178	14,66	2,36	-1,651	,100
	Erkek	126	15,13	2,56		
Avantaj ve Dezavantajlar	Kadın	178	14,88	2,88	-,090	,928
	Erkek	126	14,91	2,95		
Hazırlık Safhası	Kadın	178	17,57	2,41	-1,383	,168
	Erkek	126	17,98	2,63		

** p<,01; * p<,05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin YDABS uygulamasına İlişkin Görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki fark, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmamıştır. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşlerinin benzer olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme ait bulgular

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- "***Öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından YDABS uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?***"

Farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Farklı Mesleki Kıdemlerdeki Öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

Alt Boyutlar	Yıl	N	$\bar{X}$
Eğitim –Öğretim Süreci	0-10 yıl	151	14,91
	11-20 yıl	126	14,71
	21 yıl ve üzeri	27	15,22
	Toplam	304	14,85
Avantaj ve Dezavantajlar	0-10 yıl	151	15,29
	11-20 yıl	126	14,42
	21 yıl ve üzeri	27	14,89
	Toplam	304	14,89
Hazırlık Safhası	0-10 yıl	151	18,13
	11-20 yıl	126	17,23
	21 yıl ve üzeri	27	17,93
	Toplam	304	17,74

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 8. Farklı Mesleki Kıdemlerdeki Öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Eğitim – Öğretim Süreci	Gruplararası	6,835	2	3,418	,567	,568	
	Gruplariçi	1813,504	301	6,025			
	Toplam	1820,339	303				
Avantaj ve Dezavantajlar	Gruplararası	52,080	2	26,040	3,125	,045*	I-II
	Gruplariçi	2508,552	301	8,334			
	Toplam	2560,632	303				
Hazırlık Safhası	Gruplararası	56,942	2	28,471	4,634	,010*	I-II
	Gruplariçi	1849,528	301	6,145			
	Toplam	1906,470	303				

* p<.05, **p<.01 I: 0-10 yıl, II: 11-20 yıl, III:21 yıl ve üzeri

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçların"Avantaj ve dezavantajlar" ve "Hazırlık Safhası" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (p< ,05). Başka bir deyişle, farklı mesleki kıdem yıllarındaki öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin eğitim – öğretim süreçleriyle ilgili görüşleri benzerlik gösterirken, uygulamanın ileriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar ve hazırlık safhalarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık görülmüştür. Bu farklılığın hangi mesleki kıdem yılları arasında olduğunu bulabilmek için yapılan ikili çoklu karşılaştırma analizi sonucunda mesleki yılları 11-20 yıl olanlar ile mesleki yılları 0-10 arasında ve mesleki kıdem yılları 11-20 yıl olan öğretmenlerin lehine farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre 11-20 yıl mesleki kıdem yılları olan öğretmenlerin YDABS uygulamasının ileriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar ve hazırlık safhaları ile ilgili görüşleri mesleki yılları 0-10 arasında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede olumlu olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme ait bulgular

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- "***Görev yeri bakımından öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?***"

İlçelerde ve köylerde görev yapan öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklemler t-testinin sonuçları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. İlçelerde ve Köylerde Görev Yapan Öğretmenlerin YDABS uygulamasına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi ile İlgili Bulgular

Alt Boyutlar	Görev Yeri	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Eğitim –Öğretim Süreci	İlçe	244	15,01	2,43	2,256	,025*
	Köy	60	14,22	2,45		
Avantaj ve Dezavantajlar	İlçe	244	14,95	2,88	,678	,498
	Köy	60	14,67	3,05		
Hazırlık Safhası	İlçe	244	17,77	2,46	,482	,630
	Köy	60	17,60	2,73		

** p<,01; * p<,05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin YDABS uygulamasına İlişkin Görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi uygulanmış ve ölçeğin sadece eğitim – öğretim süreci alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark, görev yeri değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre ilçelerde görev yapan öğretmenlerin YDABS uygulamasının eğitim – öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin köylerde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu söylenirken, öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre YDABS uygulamasının ileriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar ve hazırlık safhaları ile ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme ait bulgular

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- "***Öğretmenlerin branşları bakımından YDABS uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?***" şeklindedir.

Farklı branşlardaki öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

Alt Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$
Eğitim –Öğretim Süreci	Sözel	124	14,64
	Sayısal	94	15,05
	Yabancı Dil	33	15,61
	Diğerleri	53	14,53
	Toplam	**304**	**14,85**
Avantaj ve Dezavantajlar	Sözel	124	14,61
	Sayısal	94	15,09
	Yabancı Dil	33	16,73
	Diğerleri	53	14,08
	Toplam	**304**	**14,89**
Hazırlık Safhası	Sözel	124	17,45
	Sayısal	94	17,99
	Yabancı Dil	33	18,61
	Diğerleri	53	17,43
	Toplam	**304**	**17,74**

Tablo 11. Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Eğitim – Öğretim Süreci	Gruplararası	33,849	3	11,283			
	Gruplariçi	1786,490	300	5,955	1,895	,130	
	Toplam	1820,339	303				
Avantaj ve Dezavantajlar	Gruplararası	159,650	3	53,217			I-III
	Gruplariçi	2400,982	300	8,003	6,649	,000**	II-III
	Toplam	2560,632	303				III-IV
Hazırlık Safhası	Gruplararası	45,874	3	15,291			
	Gruplariçi	1860,597	300	6,202	2,466	,062	
	Toplam	1906,470	303				

* p<.05, **p<.01 I: Sözel, II: Sayısal, III:Yabancı Dil, IV: Diğerleri

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçların sadece "Avantaj ve dezavantajlar" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (p< ,05). Başka bir deyişle, farklı branşlardaki öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin eğitim – öğretim süreçleri ve uygulamanın hazırlık safhası ilgili görüşleri benzerlik gösterirken, uygulamanın ileriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar ile ilgili görüşlerinde öğretmenlerin branşlarına göre farklılık görülmüştür. Bu farklılığın hangi branş öğretmenleri arasında olduğunu bulabilmek için yapılan ikili çoklu karşılaştırma analizi sonucunda yabancı dil öğretmenlerin görüşlerinin diğer branş öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı derecede olumlu olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmada Yabancı Dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasının hazırlık safhası, uygulama süreci ve ilerde sunacağı avantaj ve dezavantajlar boyutlarında ortaokullarda görev yapmakta olan çeşitli branşlardaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda olumlu ve olumsuz yönleri ele alınmıştır. Çalışma sonucunda uygulamanın hazırlık safhası boyutunda gerekli ihtiyaçların, fiziki koşulların ve materyallerin temininin önemli olduğu ortaya konmuştur. Diğer taraftan, uygulamanın ilerde sunacağı dil yeterliliği ve avantajları konusunda yabancı dil öğretmenleri öncelikli olmak üzere, diğer branş öğretmenlerinin de hemen hepsi olumlu düşünce

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

belirtmiştir. Benzer bir şekilde Ergüder (1993) de yaptığı çalışmada dil düzeyi yeterli olmayan öğrencilerin hazırlık sınıfı okuyarak kendilerine güvenlerinin arttığını ve yoğun dil programlarından sonra ileriki sınıflarda başarılarının arttığını ve hazırlık sınıflarının açılmasının her anlamda yararlı olduğunu ortaya koymuştur.

Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasında görev alacak öğretmen yeterliliklerinin gerekliliği ortaya konulan çalışmaya benzer şekilde Songün (1984), hazırlık sınıfı uygulamasının yapıldığı okullardaki yabancı dil öğretmenlerinin, yeterli bir bilgi düzeyine sahip olmadan öğretmen oldukları, bu bilgi ile öğretmenliklerini sürdürdükleri ve bu öğretmenlerin denetimi altında bulunan yabancı dil eğitiminin başarılı olamayacağı sonucuna varmıştır.

Çalışmada incelenen diğer bir konu olan güdülenme ve motivasyonun da önemine dikkat çeken diğer bir çalışmayı ise İnözü (2011) yapmıştır. Stajyer öğrencilerle yapılan çalışma sonucuna göre yabancı dil öğrenmede güdülenmenin oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasına ilkokul seviyelerinden itibaren dil yeteneği bulunan öğrencilerin yönlendirilmesi ile başlanmasının uygun olacağı, 6.sınıfta hemen sonlanmasının da olumsuz bir aşama olduğu ortaya konmuştur. Wilden ve Porsch (2016) Almanya'da 1. sınıf veya 3. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin ilkokul sonundaki dinleme ve okuma becerilerindeki başarı karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, 1. sınıfta başlayarak daha uzun süre İngilizce dersi alan çocukların 3. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan çocuklara göre özellikle dinleme ve okuma becerilerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. "Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum" başlıklı makalesinde Aslan (2008) da, ilk ve orta dereceli öğretim kurumları arasında yabancı dil öğretiminde sürekliliğin sağlanamaması, yabancı dil öğretmenlerin niteliğinin zayıflığı, yabancı dil öğretiminde okul türü, öğrencinin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerinin kullanılmamasını erken yaşta yabancı dil öğretiminde başarısızlığın temel nedenleri olarak sıralamıştır.

Araştırmamızın sonuçlarına göre farklı mesleki kıdem yıllarındaki öğretmenlerin YDABS Uygulamasına İlişkin eğitim – öğretim süreçleriyle ilgili görüşleri benzerlik göstermiştir. "İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri" çalışmasıyla benzer sonucu (Özdemir ve Uşun, 2009) ortaya koyarak yabancı dil öğretiminde yöntem-teknik ve araç-gereç kullanma becerilerinin, öğretmenlerin kıdem, hizmet içi eğitim alma ve alan-alan dışı olma değişkenlerinden etkilenmediklerini belirtmişlerdir.

Sonuçlar maddeler halinde özetle;

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 58,6' sının "kadın", %41,4' ünün ise "erkek" öğretmendir. Öğretmenlerin % 49,7' sinin hizmet yılı 0-10 yıl, % 41,4' ünün hizmet yılı 11-20 yıl ve % 8,9' unun ise hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olduğu, öğretmenlerin % 80,3' ü ilçelerde görev yaparken % 19,7'si ise köylerde görev yaptığı, ayrıca öğretmenlerin % 40,8' inin branşının sözel, % 30,9' unun branşının sayısal, % 10,9' unun branşının yabancı dil ve % 17,4' ünün ise diğer branşlarda oldukları tespit edildiği,
- Kadın ve erkek öğretmenlerin YDABS uygulamasına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu,
- 11-20 yıl mesleki kıdem yılları olan öğretmenlerin YDABS uygulamasının ileriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar ve hazırlık safhaları ile ilgili görüşleri mesleki yılları 0-10 arasında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede olumlu olduğu,
- İlçelerde görev yapan öğretmenlerin YDABS uygulamasının eğitim – öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin köylerde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu bulunurken, öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre YDABS uygulamasının ileriki dönemde sunacağı avantaj ve dezavantajlar ve hazırlık safhaları ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu,
- Yabancı dil öğretmenlerin YDABS uygulamasının ileriki dönemde sunacağı avantajlar ve dezavantajlar ile ilgili görüşlerinin diğer branş öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı derecede olumlu olduğu, şeklinde belirtilebilir.

Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Öğrencilere ve velilere yabancı dil öğrenmenin ve kullanabilmenin önemi anlatılmalı, ileriki yaşamında öğrenciye sunacağı avantajlar konusunda kapsamlı bilgilendirme yapılmalıdır.
2. Yabancı Dil ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasına ileriki dönemde tüm Türkiye'de geçilmelidir.
3. Erken yaş dil ediniminin önemi bağlamında yabancı dil eğitimine ana sınıfı düzeyinden başlanmalıdır.
4. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıflarda öğrencilerin dört temel becerileri kazanarak geliştirmeleri bakımından daha çok görsel, işitsel, uygulamalı etkinliklere yer verilmeli, bu kapsamda öğretmenlerin İngilizce derslerinde teknolojiyi daha etkin kullanabilmelerini sağlamak için bütün ilk ve orta dereceli okullarda teknolojik altyapının ve sürekli destek sistemlerinin kurulması için çalışmalar yapılmalıdır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

5. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıflarda, ders esnasında öğretmen tarafından iletişim dili olarak sadece İngilizce kullanılmalı, öğrencilerin de kullanmaları özendirilmelidir.
6. Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerekli düzenlemeler yapılarak YDABS uygulaması bulunan okullarda, yoğun yabancı dil ders saatlerinden sonra 6., 7. ve 8. sınıflarda yabancı dil ders saatlerinde birden düşüş olmasının önüne geçilmelidir.
7. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıfların yeterli olmayan ders kitaplarından dolayı öğrencilerin derslerde kullanabilecekleri yardımcı yazılı, görsel ve işitsel kaynaklar sağlanmalı ve bu konuda bütün öğrenciler fırsat eşitliğine sahip olmalıdır.
8. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıflarında öğrenim görecek öğrenci velisinin, süreç hakkında ve yabancı dil eğitimi sürecinde öğrenciye destek olunması bakımından bilgilendirilmesi ve rehberlik edilmesi sağlanmalıdır ve sınıfların oluşturulması aşamasında öğrencilerin velileri ve ilkokul öğretmeni ile görüşmeler yapılmalı, öğrencinin dil öğrenmeye karşı beceri ve yatkınlığı hakkında bilgi alış verişinde bulunulmalıdır.
10. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıfların oluşturulması sürecinde öğrencilerin dil becerileri ölçülerek değerlendirilmelidir.
11. Etkili dil öğrenimi bakımından yabancı dil sınıflarının mevcutları az olmalıdır.

Kaynakça

Aktuna, S. D. (1998). *The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile. Jounal of Multilingual and Multicultural Development.* 19 (1), 23-39.

Aslan, N. (2008). *Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları Ve Türkiye'deki Durum.* http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874886.pdf Erişim tarihi: 18.03.2018.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8 (32).

Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.432-463). NY:MacMillan.

Çetintaş, B., Genç, A.,(2001). *Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi (Foreign Language Teaching At Anatolian High Schools Following The Education Reform).* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 51 – 56

Çetintaş, B. (2010). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği.* Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.6, No.1, 65-74.

Davis, B.H & Brewer, J.P. (1997). *Electronic discourse: Linguistic individuals in virtual space.* NY: SUNY.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ergüder, İ. (1993). *The Relationship Between Syntactic Development and Performance.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnözü, J. (2011). *Beliefs about Foreign Language Learning among Students Training to Teach English as a Foreign Language.* Social Behavior and Personality, 39(5). DOI 10.2224/sbp.2011.39.5.645.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Özdemir, Ö. ve Uşun, S. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri.* 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.

Songün, R. (1984). *Doğu Anadolu'da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri.* Yayınlanmamış Doçentlik Çalışması. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, [36].

Wilden, E., Porsch, R. (2016). *Learning EFL from Year 1 or Year 3? A Comparative Study on Children's EFl Listenin and Reading Comprehension at the end of Primary Education.* Nikolov, M. (ed.) Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives içinde s.191-212. DOI: 10.1007/978-3-319-22422- 0_8.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Öğretmen Adaylarına Göre Türkiye'de Yükseköğretimin Sorunları

Opinions Of Teacher Candıdates About Hıgher Educatıon' Problems In Turkey

Dr. Kerim Karabacak
Istanbul Üniversity-Cerrahpasa, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Istanbul, Turkey
kerimk@istanbul.edu.tr

Dr. Mustafa Öztunc
Sakarya University, Communication Faculty, Sakarya, Turkey
oztunc@sakarya.edu.tr

Özet
Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenli Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının yükseköğretimdeki sorunlara ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma durum belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. 2015 güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarından yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Örneklem 54 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yükseköğretimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin dokuz tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temalar "eğitim programları", "öğretim elemanları", "sosyal yaşam", "fiziki koşullar ve donanım", "yerleşke", "rehberlik", "planlama", "öğrenci" ve "yönetim" ana temalarından oluştuğu belirlenmiştir.
Anahtar Kelime: *Yükseköğretim, yükseköğretimin sorunları, eğitim fakültelerinin sorunları, Öğretmen adaylarının sorunları*

Abstract
This study was carried out to determine of opinions of social sciences teacher condidates about higher education' problems in Turkey. This research is held a kind of qualitative research that is a situation determination. The research'samply has been determined according to typical sampling method which is a kind of aimed sampling methods. 54 social sciences teacher candidates who studied 3rd grade of education faculty in 2015 were in the samply. A unstructured interview form was used to collect data.by researcher. The collected datas was analyzed through content analysis method. Occording to result of analyze, there were determined 9 main problems. Determined 9 main problems were consist of "curriculum", "lecturer", "social life", "physical structures and educational materials", "campus", "guiding" "planning", "student" and "manegement".
Keywords: *Higher Education, higher education' problems, Education faculty's problems, Teacher Candidates' problems*

Giriş

Eğitimin önemi dünya üzerinde yaşayan herkes tarafından çok iyi bilinmektedir. İnsan hayatının her aşamasında yer alan eğitim informal olarak aile ortamında başlar ve formal olarak örgün eğitim kurumlarında sırası ile okulöncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde devam eder. Bu örgün eğitim süreci içerinde ve sonrasında insanlar formal olarak yürütülen yaygın eğitimden de fayd alanabilirler. Ama hayatın her aşamasında informal eğitimin yer aldığı unutulmamalıdır. İnsan yaşamında bu kadar önemli bir yere sahip eğitime ilişkin bir takım sorunlar ile karşılaşılması gayet doğaldır. Özellikle geniş bir coğrafyaya yayılmış ve farklı etnik kökene sahip insanlarının bulunmasından dolayı birçok ülkede eğitime ilişkin yaşanan sorunların farklılık göstermesi de olağan bir durumdur.

Eğitimin kalitesini ve verimliliğini yükseltmek adına Türkiye'de Avrupa Birliği eğitim politikaları takip edilmektedir (Sağlam, Özdoğru ve Çayır, 2011). Ancak, Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim İzleme Raporu 2009'a göre (2010), Türkiye'deki tüm eğitim düzeylerinde kalite sorunu bulunmaktadır. Gedikoğlu (2005), Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri Adlı" çalışmasında Türk Eğitim Sistemi'nin sorunlarını okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde ayrı ayrı inceleyerek bu kademelerin her birinde sorunların bulunduğunu tespit etmiştir. Abu, Bacanak ve Göktepe (2016), yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarına göre Türk Eğitim Sistemi'nde yaşanan sorunları (1) genel sorunlar ve (2) öğretim kademelerine göre yaşanan sorunlar olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Genel sorunlar; donanım ve fiziki yapı yetersizliği, eğitime erişimde yetersizlik, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar, programdan kaynaklanan sorunlar, teknoloji ve uygulama ile ilgili sorunlar, yöneltme ve yönlendirmeden kaynaklanan sorunlar ve yönetimden kaynaklanan sorunlardan oluşmaktadır. Öğretim kademelerine göre

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

yaşanan sorunlar; okulöncesinde yaşanan, ilkokulda yaşanan, ortaokulda yaşanan ve yükseköğretimde yaşanan sorunlardan oluşmaktadır. Yılmaz ve Altınkurt'a (2011) göre bu kademelerden her hangi birinde görülen sorun, bütün kademlerde görülen ortak sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatür incelendiğinde bu çalışmaların yanı sıra konu ile ilgili birçok araştırma, konferans, toplantı ve çalıştay yapıldığı (Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Karataş ve Çakan, 2018; Abu Bacanak ve Gökdere, 2016; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Coşkun, 2013; Başdemir, 2012; Yılmaz ve Altınkurt, 2011, Gül, 2008) görülmektedir. Bu çalışmaların farklı kademlerde ve farklı boyutlarda yapıldığı görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda yükseköğretim müfredatının doğru ve bütüncül bir şekilde kurgulanmamış olması (Coşkun, 2013), yükseköğretime geçişte yapılan sürekli değişiklikler, programların ihtiyaç ve beklentilerin gözetilmeksizin paydaşlara danışılmaksızın bürokratik idare tarafından oluşturulması (Başdemir, 2012) ve MEB ile yükseköğretimin eş güdüm içerisinde çalışmaması (Başdemir, 2012; Nartgün 2008), yükseköğretimde barınma ve bilgi teknolojilerinden faydalanmama (Gül, 2008), yükseköğretimde yer alan öğretim elemanlarının ne ölçüde donanımlı ve hazırlıklı olduklarının belirsizliği (Erişti, Polat ve Erdem 2018) gibi sorunlar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra Yılmaz ve Altınkurt'a (2011) göre, yükseköğretime erişebilme, yükseköğretimdeki arz-talep dengesizliği, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e (2009) göre hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim programları ile bakanlığın istihdam stratejilerinin örtüşmemesi gibi sorunlar da yer almaktadır.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yaşanan sorunlara ilişkin yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, valiler ve diğer birçok paydaştan görüş alınabilir. Her bir gruba göre sorunlar farklılık gösterebilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu alanda birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ise Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yükseköğretimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problem cümlesine cevap aranmaya çalışılmıştır

Problem Cümlesi

Eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre Türkiye'deki yükseköğretimde yaşanan sorunlar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Yeşil ve Şahan'a (2015) göre öğretmen adayları Türk eğitiminde hem öğrenci rolünü üstlenmiş hem de gelecekte öğretmen rolünü üstlenecek kişilerdir. Bu kişilerin öğrenim gördükleri süreçte yükseköğretimde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, bu öğretim kademesindeki sorunların onları bizzat yaşayan kişilerden elde edilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri süreç içerinde karşı karşıya kaldıkları olumsuz durumların belirlenerek bu olumsuzlukları ortadan kaldırabilecek kararların alınmasına, makro düzeyde planların oluşturulmasına, öğretmenlerin daha iyi bir şekilde yetiştirilmesine, yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilere hitap eden ortamların oluşturulmasına ve öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerine imkân sağlayacak olması açısından araştırma önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında 2015 güz döneminde 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri, yükseköğretimde yaşanan sorunlar ve üniversites kampüsleri dışında bir ilçe merkezinde yer alan eğitim fakülteleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum araştırması modeline göre gerçekleştirilmiştir. Durum araştırması, oluşmakta olanı veya hali hazırda var olanı derinlemesine inceleme imkânı sağlayan araştırmalardır (Glense, 2011; Christenson, Johnson ve Turner, 2015).

Evren ve Örneklem

Örneklem Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 54 Öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan tipik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin toplanması

Veriler yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yapılandırılmamış görüşmelerde bir alanda derinlemesine bilgiler edinilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Yapılandırılmamış görüşmede öğretmen adaylarına "sizce Türkiye'de yükseköğretimde yaşanan sorunlar

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

nelerdir? Kendi yaşadıklarınızı da dikkate alarak genel bir değerlendirmede bulunabilir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler derslerin başladığı hafta planlanmış ve üçüncü haftadan itibaren ders çıkışlarında ve öğrencilerin ders aralarında gerçekleştirilmiştir. Toplam 11 haftada görüşmeler bitirilmiştir. Görüşme esnasında öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar görüşme formuna kayıt edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyanların anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlar bulunulur (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmada içerik analizi yollarından "genel bir çerçeve içerinde yapılan kodlama" kullanılmıştır. Bu kodlamada daha önceden belirlenmiş temalara göre kodlama yapılır. Bu kodlama türü ayrıca temalar içerinde alt temalar var ise onlar da yeni kodlar verilerek incelenir ve düzenlenir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011) . Görüşme yolu ile elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizine göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının yükseköğretimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin "eğitim programları", "öğretim elemanları", "sosyal yaşam", "fiziki koşullar ve donanım", "yerleşke", "rehberlik", "planlama", "öğrenci" ve "yönetim" ana temalarından oluştuğu belirlenmiştir. Bu ana temalar içerinde alt temaların yer aldığı da belirlenmiş ve ana temaların içinde yer alan alt temalara verilen cevapların tekrarlanma sıklığına (frekans) yer verilerek yorumlarda bulunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Eğitim Programlarından Kaynaklı Sorunlar

Tablo 1. Eğitim Programlarından Kaynaklı Sorunlar

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Eğitim Programları	**53**	**98,15**
Derslerin ezbere dayalı geçmesi	11	20,67
Kalitesiz eğitim verilmesi	7	12,96
Etkili ödevlerin verilmemesi / ödevlerin eğitimsel değerinin olmaması	6	11,11
Teorik bilgilere fazla yer verilmesi	5	9,26
Pratik yok / uygulaya yer verilmemesi	5	9,26
Seçmeli derslerin zorunlu seçmeli olması	4	7,41
Yabancı dil öğretiminin yetersiz olması	3	5,56
Okul deneyimi/Öğretmenlik uygulamasının yetersiz olması	3	5,56
Yapısalcılığın dikkate alınmaması	2	3,70
Programların çok yoğun olması/kısa zamanda çok şey öğretilmeye çalışılması	2	3,70
Girişimci gençleri yetiştirmeye yönelik konulara yer verilmemesi	1	1,85
Toplumun nasıl geliştirileceği konularına yer verilmemesi	1	1,85
Yeteri kadar alan bilgisi derslerine yer verilmemesi	1	1,85
Çoklu zekâ kuramının dikkate alınmaması	1	1,85
Kişisel gelişime yönelik konulara yer verilmemesi	1	1,85
Görüş belirtmeyen	1	1,85
Toplam	54	100

Tablo 1'de eğitim programları teması ile ilgili bulgular yer almaktadır. Bir öğretmen adayının görüş belirtmediği bu temaya ilişkin olarak 53 (%98,15) öğretmen adayına göre eğitim programlarından kaynaklanan sorunların bulunmaktadır. Öğretmen adaylarından %20,67'sine göre derslerin ezbere dayalı geçmesi, %13,96'na göre kalitesiz eğitim verilmesi, %11,11'ine göre etkili ödevlerin verilmemesi/ödevlerin eğitimsel değerinin olmaması, %9,26'sına göre teorik bilgilere fazla yer verilmesi, %9,26'sına göre uygulamaya yer verilmemesini bir sorun olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının %7,41'i seçmeli derslerin zorunlu seçmeli olmasını, %5,56'sı yabancı dil öğretiminin yetersiz olmasını, %5,56'sı da okul deneyiminin/öğretmenlik uygulamasının yetersiz olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra %3,70'i yapısalcılığın dikkate alınmaması, %3,70'i programın çok yoğun olmasını bir sorun olarak görmektedir. Ayrıca girişimci gençlerin yetiştirilmeye yönelik (%1,85), toplumun nasıl geliştirileceğine yönelik (%1,85), kişisel gelişime yönelik (%1,85), yeteri kadar alan bilgisine yönelik (%1,85) konulara yer verilmemesi ve çoklu zekâ kuramının dikkate alınmaması (%1,85) gibi sorunlarda bulunmaktadır.

2. Öğretim Elemanlarından Kaynaklı Sorunlar

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 2. Öğretim Elemanlarından Kaynaklı Sorunlar

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğretim Elemanları	**45**	**83,33**
Öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişim kurulamaması	10	18,52
Öğretim elemanlarının yapısalcığı savunmasına rağmen derslerini yapısalcılığa göre işlememesi/yapısalcılığı bilmemesi	9	16,67
Öğretim elemanlarının siyasi ideolojilerini eğitime yansıtmaları	6	11,11
Öğretim elemanlarının yetersiz olması	6	11,11
Öğretim elemanlarının disiplinli olmaması	4	7,41
Öğretim elemanlarının öğrencilerin sorunlarına önem vermemesi	3	5,56
Öğretim elemanlarının öğrencilerin devamsızlıkları takip etmesi	2	3,70
Öğrencilerin gereksiz zorlanması	2	3,70
Öğretim elemanlarının alanları ile ilgili gelişmeleri takip etmemesi	1	1,85
Görüş belirtmeyen	9	16,67
Toplam	54	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretim elemanları temasına ilişkin 45 (83,33) öğretmen adayı görüş bildirmiştir. Bu öğretmen adaylarına göre yüksek öğretimde öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar söz konusudur. Öğretmenlerden %18,52'sine göre öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim kurulamamakta, %16,67'sine göre öğretim elemanlarının yapısalcılığı savunmasına rağmen yapısalcılığı uygulamaması, %11,11'ine göre öğretim elemanlarının siyasi ideolojilerini eğitime yansıtması, %11,11'ine göre öğretim elamanlarının yetersiz olması gibi sorunlar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra öğretim elemanlarının disiplinli olmaması (%7,41), öğrencilerin sorunlarına önem vermemesi (%5,56), sürekli olarak öğrencilerin devamsızlıklarını takip etmesi (%3,70), öğrencileri gereksiz zorlaması (%3,70) ve alanları ile ilgili gelişmeleri takip etmemelerini de (%1,85) sorun olarak gören öğretmen adayları olmuştur.

3. Sosyal Yaşam Kaynaklı Sorunlar

Tablo 3. Sosyal Yaşam Kaynaklı Sorunlar

Tema ve Alt Temalar	f	%
Sosyal Yaşam	**35**	**64,81**
Sosyal faaliyetlerin olmaması/Yetersiz olması	15	27,78
Yeterli sayıda sosyal kulüp olmaması	7	12,96
Sosyal aktivitelerin üniversite içerinde yer almaması	7	12,96
Sosyal kulüplerin işlememesi	4	7,41
Sosyal kulüplere önem verilmemesi	2	3,70
Görüş belirtmeyen	19	35,19
Toplam	54	100

Tablo 3'de sosyal yaşam temasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar görülmektedir. 54 öğretmen adayından 35'ine (%64,81) göre bu konuya ilişkin sorunlar söz konudur. Öğretmen adaylarının %27,78'ine göre sosyal faaliyetlerin olmaması veya yetersiz olması, %12,96'sına göre yeterli sayıda sosyal kulüp olmaması, %12,96'sına göre sosyal aktivitelerin üniversite içerinde yer alamaması, %7,41'ine göre sosyal kulüplerin işlememesi, %3,70'ine göre sosyal kulüplere önem verilmemesi yükseköğretimde yaşanana sorunlar arasında yer almaktadır.

4. Fiziki Koşullar ve Donanım Kaynaklı Sorunlar

Tablo 4. Fiziki Koşullar ve Donanım Kaynaklı Sorunları

Tema ve Alt Temalar	f	%
Fiziki Koşullar ve donanım	**32**	**59,26**
Kütüphanenin yetersiz olması	8	14,81
Sınıfların fiziki koşullarının yetersizliği/öğrencilere uygun olmaması	6	11,11
Sınıflarda fazla öğrenci olması	4	7,41
Spor alanlarının yetersizliği /eksikliği	3	5,56
Laboratuvarların yetersizliği	3	5,56
Materyal eksikliği	3	5,56
Teknolojik ürünlerin yetersizliği	3	5,56

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Laboratuvar ve atölye gibi alanların öğretime uygun olmaması	2	3,70
Görüş belirtmeyen	22	40,74
Toplam	54	100

"Fiziki koşullar ve donanım" temasına ilişkin 32 (%59,26) öğretmen adayının sorun olduğuna yönelik görüşleri Tablo 4'de verilmiştir. Öğretmen adaylarının %14,81'i kütüphanen yetersiz, %11,11'i sınıfların fiziki koşullarının yetersiz olduğu veya öğrencilere uygun olmadığı, %7,41'i ise sınıflarda öğrenci sayısının fazla olduğundan sorunlar yaşadıkları görüşündedir. Öğretmen adaylarından %5,56'sına göre spor alanlarının, %5,56'si laboratuvarların, %5,56'sı teknolojik ürünlerin yetersiz olduğu, %3,56'sı materyal eksikliği olduğu, %3,70'i ise laboratuvar ve atölye gibi alanların öğretime uygun olmadığı görüşüne sahiptir.

5. Yerleşke kaynaklı sorunlar

Tablo 5. Yerleşke kaynaklı sorunlar

Tema ve Alt Temalar	**F**	**%**
Yerleşke	**27**	**50**
Bazı fakültelerin kampüste olmaması	9	16,67
Fakültenin ilçede olması	8	14,81
Üniversite yerleşkelerinin şehir uzağında olması	5	9,26
Yurtların Fakülteye Uzaklığı	3	5,56
Sosyal ortamlardan uzaklık,	2	3,70
Görüş belirtmeyen	27	50
Toplam	54	100

Tablo 5'de "yerleşke" temasına ilişkin yaşanan sorunlara 27 (%50) öğretmen adayının görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarından %16,67'si bazı fakültelerin üniversite kampüsü içerinde yer almamasını, %14,81'i bazı fakültelerin ilçelerde yer almasını, %9,26'sı üniversite yerleşkelerinin şehrin uzağında yer almasını, %3,56'sı yurtların fakülteye uzak, %3,70'i sosyal ortamlara uzak olmasını sorun olarak görmektedir.

6. Rehberlik Kaynaklı Sorunlar

Tablo 6. Rehberlik Kaynaklı Sorunları

Tema ve Alt Temalar	**F**	**%**
Rehberlik	**23**	**42,59**
İyi bir şekilde oryantasyon yapılmaması	5	9,26
Erasmus ve Farabi programları hakkında bilgi verilmemesi	5	9,26
Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar için öğrencilerin yönlendirilmemesi	4	7,41
Danışmanlık uygulamasının yeterince gerçekleştirilememesi	4	7,41
Mesleğe ilişkin çalışma alanlarına yönelik bilgi verilmemesi	3	5,56
Öğrencilere bölümleri hakkında bilgi verilmemesi	1	1,85
Duyuruluların zamanında duyurulamaması	1	1,85
Görüş belirtmeyen	31	57,41
Toplam	54	100

"Rehberlik" temasına ilişkin 23 (42,59) öğretmen adayının vermiş oldukları cevaplar tablo Tablo 'de verilmiştir. Tabloya göre öğretmen adaylarının %9,26'sı iyi bir şekilde oryantasyon eğitimi verilmemesini, %9,26'sı Erasmus ve Farabi programları hakkında bilgi verilmemesini, %7,41'i yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar için yönlendirmelerde bulunulmamasını, %7,41'i öğrenci danışmanlığın yeterinde gerçekleştirilmemesini,, %5,56'sı Mesleğe ilişkin diğer çalışma alanlarına yönelik bilgi verilmemesini, %1,85'i duyuruların zamanında duyurulmamasını ve %1,85'i öğrencilere bölümleri hakkında bilgi verilmemesini sorun olarak görmektedir.

7. Planlama Kaynaklı Sorunlar

Tablo 7. Planlama Kaynaklı Sorunlar

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Planlama	**20**	**37,04**
Formasyon eğitiminin verilmesi	7	12,96
Gereksiz bölümlerin üniversitelerde olması (iş yok bölümler var)	6	11,11
Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bölümlere alınması	3	5,56

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İş garantisi olmayan meslekler için okulların öğrenci alması (arz talep meselesi)	2	3,70
Mezun yığılmalarından dolayı atama sıkıntısı	2	3,70
Görüş belirtmeyen	34	62,96
Toplam	54	100

Tablo 7'de planlama temasına ilişkin 20 (%37,04) öğretmen adayının bir takım sorunlar olduğuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından %12,96'sına göre formasyon eğitiminin verilmesi, %11,11'ine göre gereksiz bölümlerin üniversitelerde olması, %5,56'sına göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bölümlere alınmaması, %23,70'ine göre iş garantisi olmayan meslekler için okulların öğrenci almaması (arz talep meselesi), %3,70'ine göre mezun yığılmalarından dolayı atama sıkıntısı yaşanması bir problemdir.

8. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Tablo 8. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Öğrenci	**16**	**29,63**
Öğrenciler arasındaki görüş ayrılıkları ve siyasi gruplaşmalar	5	9,26
Öğrencilerin maddi sorunları	3	5,56
Öğrencilerin sadece vize final zamanı ders çalışması	2	3,70
Öğrencilerin derslere devam etmemeleri	2	3,70
Öğrencilerin derslere gerekli önemi vermemesi	1	1,85
Öğrencilerin okuldan sıkılması	1	1,85
Öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizlikleri	1	1,85
Öğrencilerin niteliksiz olması	1	1,85
Görüş belirtmeyen	38	70,37
Toplam	54	100

"Öğrenci" temasına ilişkin 16 (%29,63) öğretmen adayının görüşlerine göre öğrencilerden kaynaklanan sorunlar da yükseköğretimde yer almaktadır. Öğretmen adaylarının %9,26'sına göre öğrenciler arasındaki görüş ayrılıkları ve siyasi gruplaşmaların olması, %5,56'sına göre öğrencilerin maddi sorunlar yaşaması, %3,70'ine göre öğrencilerin sadece vize sınav zamanı ders çalışması, % 3,70'ine göre öğrencilerin derslere devam etmemesi yükseköğretimde yaşanan sorunlar arsında yer almaktadır. Ayrıca sadece birer öğrencinin dile getirdiği, öğrencilerin derslere gerekli önemi göstermemesi, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliklerin bulunması, öğrencilerin okuldan sıkılmaları ve öğrencilerin niteliksiz olması da sorunlar arasında yer almaktadır.

9. Yönetim Kaynaklı Sorunlar

Tablo 9. Yönetim Kaynaklı Sorunlar

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Yönetim (Üniversite/Fakülte)	**14**	**25,93**
Her fakülteye eşit önem verilmemesi/ Fakülte ayrımının yapılması	7	12,96
Yöneticilere verilen olan üstü yetkiler/rektörlere	2	3,70
Üniversitelerin kendini geliştirmemesi	1	1,85
Üniversite (eğitim Fakültesi) -Okul İşbirliğinin yetersizliği	1	1,85
Üniversite ile çevre arasında diyalog/işbirliği eksikliği	1	1,85
Bölümlere ilişkin hizmetlerin yetersizliği	1	1,85
Öğrencilerin protesto hakkının engellenmesi	1	1,85
Görüş belirtmeyen	40	74,07
Toplam	54	100

Öğretmen adaylarının en az sorunların yaşandığı "yönetim" temasına ilişkin görüşleri tablo 9'da verilmiştir. Sadece 14 (%25,93) öğretmen adayının bu konuda görüş bildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının %12,96'sına göre yöneticilerin her fakülteye eşit önem vermemesini (ayrım yapmasını), %3,0'ine göre yöneticilere verilen yetkililerin yükseköğretimde sorun yaratmaktadır. Bunların yanı sıra sadece birer öğretmen adayları tarafından dile getirilen, üniversitelerin kendilerini geliştirmemesi, Eğitim Fakültesi-okul işbirliğinin yetersiz olması, üniversite ile çevre arasında işbirliği eksikliği, bölümlere ilişkin hizmetlerin yetersizliği, öğrencilerin protesto hakkının engellenmesi de yükseköğretimdeki sorunlar arasında yer almaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sonuç ve Tartışma

Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenli Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının yükseköğretimdeki sorunlara ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma durum belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. 2015 güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarından yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. örneklem 54 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eğitim programlarından kaynaklı sorunlar

Öğretmen adaylarından %98,15'ine göre yükseköğretimdeki sorunlardan en önemlisi eğitim programlarından kaynaklanan sorunlardır. Bu alanda derslerin ezbere dayalı olması, eğitim öğretim etkinliklerinin kaliteli olmaması, programda teorik bilgilerin fazla yer alması, derslerin zorunlu seçmeli olması, yabancı dil öğretiminin ve saatlerinin az olması, programın çok yoğun olması önemli sorunlar arasındadır. Bunların yanı sıra programların girişimci gençlik yetiştirecek, toplumun nasıl geliştirileceğine ilişkin ve kişisel gelişime yönelik içeriğe sahip olmamasının da eğitim programlarından kaynaklanan sorunlar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeşil ve Şahin'e (2015) göre, eğitim programlarının niteliği Türk Eğitim Sistemi'nin önemli sorunlarından birisidir. Hatta Özyılmaz'a (2013) göre eğitimde program geliştirme önemli bir sorundur. Özellikle ezberci eğitim sistemini önleyeceği düşüncesi ile yapısalcı eğitim programlarının hayata geçirildiği ancak öğretmenlerin eski alışkanlıklarını sürdürmesinin ve kendilerini bu konuda geliştirmemesinin başarısız sonuçlar elde edilmesinde önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu öğretmenler uygulamanın eksik ve çok fazla teorik eğitim aldıkları görüşündedirler (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu durumun alt kademelerde eğitim programlarından istenilen verimin alınamamasına neden olabileceği düşünülmelidir. Başka bir ifade ile öğretmen yetiştirmede kullanılan eğitim programlarında bu hususun dikkate alınması önemli bir sorunun da telafisini sağlayabilir. Yükseköğretim devlet tarafından şekillendirildiğine göre bu konu Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) görev alanına girmektedir. YÖK, yükseköğretimde okutulacak dersleri belirler. Fakültelerin ise %30 müdahale şansına sahiptir. YÖK programları oluştururken diğer paydaşlara danışarak oluşturmalıdır (Başdemir, 2012).

2. Öğretim elemanlarından kaynaklı sorunlar

Öğretmen adaylarının %83,33'üne göre eğitim programlarından sonra yükseköğretimde yaşanan sorunlardan ikincisi öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim kurulamaması, öğretim elemanlarının yapısalcılığı savunmasına rağmen yapısalcılığı uygulamaması, siyasi ideolojilerini eğitime yansıtmaları, yetersiz bilgi ve donanıma sahip olması, disiplinli olmaması, öğrencilerin sorunlarına önem vermemesi, alanları ile ilgili gelişmeleri takip etmemeleri öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar arasında yer almaktadır. Türk eğitim sisteminin her hangi bir kademesinde görülen sorunun bütün kademelerinde görülen sorunlar haline geldiğini ifade eden Yılmaz ve Altınkurt'a (2011) göre, halen görev yapan öğretmenlerden, öğretmen yetiştirmeye kadar geniş bir yelpazede yer alan sorunlar söz konusudur. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri de önemli bir sorundur. Öztürk'e (2010) göre, istenen nitelikteki öğretmenleri yetiştirememenin temelinde öğrencilerin yanı sıra öğretim elemanlarının niteliği ve yeterli sayıda öğretim elemanının bulunmaması ve öğretim elemanlarının alanında uzman olmadığı derslere girmeleri önemli bir yere sahiptir. Şahin (2008) ise iyi bir öğretmen olabilmek için hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde kendini geliştirecek olanaklardan faydalanmak gerekmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının yapısalcılık, yetersiz bilgi ve donanıma sahip olmaması, alanları ile ilgili gelişmeleri takip etmemeleri nitelik ile ilgili sorunları ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki iletişim sorunlarının temelinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olmasında olabilir. 2018 yılında Milli Eğitimin Bakanlığı'nın diğer eğitim kademlerinde olduğu gibi yükseköğretimde de norm kadro ile ilgili çalışmaları başlatması bu konudaki sorunun çözümüne katkıda bulunabilir. Özyılmaz'a (2013) Türk eğitim sisteminde ideolojik yaklaşım ve eğitim yönetimi sorunu bulunmaktadır. Başdemir'e (2012) göre sürekli ve ani yapılan değişiklikler nedeni ile istikrar sağlanamamakta ve eğitim siyasi bir çatışma haline gelmektedir. Bu çalışmalar bu araştırmada elde edilen öğretim elemanlarının ideolojik yaklaşımlarda bulunması sonucu ile de örtüşmektedir.

3. Sosyal yaşam kaynaklı sorunlar

Öğretmen adaylarının %64,81'ine göre yükseköğretimde yaşanan sorunlardan birisi de sosyal yaşama ilişkin sorunlardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda sosyal faaliyetlerin olmaması veya yetersiz olması, yeterli sayıda sosyal kulüp olmaması, kulüplerin işlememesi ve kulüplere önem verilmemesi ve sosyal aktivitelerin üniversite içerinde yer alamaması gibi sorunlar yer almaktadır. Oysaki yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler sadece derslere girip çıkan öğrenciler değildir. Diğer taraftan öğretmenlik mesleğinin sosyal olmayı gerektirmesinden dolayı, öğrenim gördükleri sırada öğretmen adaylarının sosyalleşmesini

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

sağlayacak ortamlara girebilmesi oldukça önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bu konuda yüksek öğretimde sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

4. Fiziksel koşullar ve donanım kaynaklı sorunlar
Fiziki koşullar ve donanımdan kaynaklan sorunlar yükseköğretimdeki bir başka sorun grubunu oluşturduğu sonucuna varılmıştır (%59,27). Kütüphanenin yetersiz olması, sınıfların fiziki koşullarının yetersiz veya öğrencilere uygun olmaması, sınıf kapasitesine göre öğrenci sayısının fazla olması, spor alanlarının, laboratuvarların ve teknolojik ürünlerin yetersiz olması ile materyal eksikliği fiziki koşullar ve donanım kaynaklı sorunlar arasında yer almaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bu sonuç Yılmaz ve Akkurt'un (2011) ortaya koyduğu Türk Eğitim Sistemi'nin sorunlarından birisi olan donanım ve fiziki yapı yetersizliklerden kaynaklanan sorunları desteklemektedir. Yılmaz ve Akkurt fiziki koşullar ve donanım kaynaklı sorunları genel sorunlar arsında gösterirken, bu araştırmada yükseköğretimde de aynı sorunların bulunduğunu ortaya koymaktadır.

5. Yerleşke kaynaklı sorunlar
Yerleşkeden kaynaklanan sorunların bulunduğu öğretmen adaylarının yarısı (%50) tarafından ileri sürülmüştür. Yerleşkeden kaynaklı sorunlar arasında fakültelerin üniversite kampüsü içerinde yer almaması, ilçelerde yer alması, üniversite yerleşkelerinin şehrin uzağında yer alması, fakültelerin yurtların ve sosyal ortamlara uzak olması yer almaktadır. Araştırmanın örnekleminin bir ilçede bulunan eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluştuğu düşünüldüğünde il merkezlerinde yer alan fakültelerdeki öğretmen adaylarının aynı sorunlar ile karşılaşmasını beklemek doğu olmayabilir. Dolayısı ile öğretmen yetiştiren ilçede bulunan fakültelerdeki öğrenciler fakültelerinin burada olmasını bir sorun olarak görmektedirler.

6. Rehberlik kaynaklı sorunlar
Yükseköğretimde öğretmen adaylarına göre (%42,59) öğrenci rehberlik hizmetlerinden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Okula başladıklarında iyi bir şekilde oryantasyon eğitiminin verilmemesi, Erasmus ve Farabi programları, yurtiçi ve yurt dışı araştırma yapabilecekleri hakkında yönlendirmelerde bulunulmaması, danışmanlık sisteminin gerçekleştirilememesi, mesleğe ilişkin diğer çalışma alanları hakkında bilgi verilmemesi, öğrencilere bölümleri hakkında yeterli düzeyde bilgi verilmemesi rehberlik hizmetlerinin yetersizliğine ilişkin sonuçlar arasında yer almaktadır. Yılmaz ve Akkurt'a göre (2011), Türkiye'deki eğitimde rehberlik, Özyılmaz'a göre (2013) ise öğrenci kişilik hizmetleri sorunu bulunmaktadır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, yükseköğretimde de aynı sorunun varlığını ortaya koymaktadır.

7. Planlama kaynaklı sorunlar
Öğretmen adaylarının %37,04'üne göre yükseköğretimde planlamadan kaynaklanan sorunlar yer almaktadır. Formasyon eğitiminin verilmesi, gereksiz bölümlerin üniversitelerde yer aldığı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bölümlere alınmadığı, iş garantisi olmayan meslekler için okulların öğrenci aldığı (arz talep meselesi), mezun olanların yığılmalarından dolayı atama sıkıntısının yaşanması eğitim planlamasının doğru bir şekilde yapılmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2009) 2010-2014 Stratejik Planında belirttiği gibi yükseköğretim programları ile bakanlığın istihdam stratejilerinin örtüşmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Nartgün (2008), öğretmen yetiştirmede YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın eşgüdüm içerinde hareket etmemesini bu anlamda bir sorun olarak görmektedir. Yani Nartgün'e göre öğretmenleri yetiştirme görevi YÖK'e bağlı fakültelere verilmiş iken öğretmen atama görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na bırakılmıştır. Bu kurumların eş güdüm içerisinde çalışmamaları da eğitim planlamasında sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Gedikoğlu'na (2005) göre de öğretmen ihtiyacına bakılmaksızın plansız bir büyüme sonucu istihdam sorunu ortaya çıkmaktadır. Yılmaz ve Akkurt'a (2011) göre ise görülen en önemli sorunlardan birisi insan gücü planlaması sorunudur. Yılmaz ve Akkurt'a göre Türkiye'de üniversitelerde fen edebiyat fakültelerinin açılması ve bu fakülte mezunlarının istihdam sorunu yaşamaya başlamasının sonucu olarak bu fakültelerde öğrenim gören veya mezun olanlara pedagojik formasyon eğitimi verilmesi de öğretmen yetiştirmede yaşanan planlama sorunları arasında gösterilebilir. Fen edebiyat fakültelerinde yaşanan soruna geçici bir çözüm bulunurken, diğer taraftan eğitim fakültesinden mezun olacak olanlara yeni sorunlar yarattığı söylenebilir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bölümlere alınamamasının altında yatan nedenlerden birisi olarak da Memduhoğlu ve Kayan'ın (2017) ifade ettiği gibi öğretmen adaylarının seçiminde kullanılan merkezi sınav sisteminin, adayların kişisel yeterliliklerini ölçecek yeterlilikte olmaması gösterilebilir.

8. Öğrenci kaynaklı sorunlar
Öğretmen adaylarından üçte birine (%29,63) göre yükseköğretimde öğrencilerden kaynaklı sorunlar yer almaktadır. Öğrenciler arasındaki görüş ayrılıkları ve siyasi gruplaşmalar, öğrencilerin maddi sorunları, öğrencilerin sadece vize sınav zamanı ders çalışması, derslere devam etmemesi, derslere gerekli önemi göstermemesi, okuldan sıkılmaları ve öğrencilerin niteliksiz olması öğrenciden kaynaklanan sorunlar arasında yer almaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

9. Yönetim kaynaklı sorunlar

Öğretmen adaylarının %25,93'ine göre yükseköğretimde üniversite/fakülte yönetiminden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Yöneticilerin her fakülteye eşit önem vermemesini (ayrım yapması), yöneticilere verilen yetkililerin çok fazla olması, üniversitelerin kendilerini geliştirmemesi, Eğitim Fakültesi-okul işbirliğinin yetersiz olması, üniversite ile çevre arasında işbirliği eksikliği, bölümlere ilişkin hizmetlerin yetersizliği, öğrencilerin protesto hakkının engellenmesi yönetim kaynaklı sorunlar arsında yer almaktadır.

Öneriler

1. Öğretmen yetiştirmede kullanılan eğitim programları uygulamaya ağırlık verecek şekilde geliştirilmeli ve bütün paydaşların görüşleri alınarak oluşturulmaldır. Ayrıca yükseköğretimde kullanılacak bu programlarda girişimci gençlik yetiştirecek, toplumun nasıl geliştirileceğine ve kişisel gelişime yönelik içeriklere yer verilebilir. Diğer taraftan seçmeli derslerin zorunlu seçilen dersler olmaktan çıkarılması, her öğrencinin kendi istediği dersi seçmesini sağlanabilir. .

2. Öğretim elemanları alanları ile ilgili gelişmeleri takip ederek kendilerini geliştirerek ve sadece alanları ile ilgili derslere girmeleri sağlanarak nitelik sorunlarını azaltabilirler. Ayrıca öğretim elemanları ve öğrenciler arasında sağlıklı iletişim ağının kurulabilmesi için öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması da son derece önemlidir. Özellikle yükseköğretimde 2018 yılında gündeme getirilen norm kadro uygulamasında norm kadrolar oluşturulurken sadece öğretim elemanların derse girecekleri ders saatleri dikkate alınmamalıdır. Bu husus norm kadroların oluşturulmasında önemli bir yere sahip olmakla birlikte öğretim elemanlarına düşen öğrenci sayısına da dikkat edilmelidir.

3. Yükseköğretimde sosyal kulüpler öğrencilerin ilgi ve ihtiyacını karşılayacak şekilde çeşitlendirilmeli ve işler hale getirilmelidir. Özellikle küçük bir il veya ilçede bulunan yükseköğretim kurumlarında bu hususa daha fazla önem gösterilebilir. Böylece öğrenim görülen şehrin küçük olmasından dolayı ortaya çıkabilecek bu alandaki sorunların önüne geçilebilir. Ayrıca öğrenci sayıları dikkate alınarak spor alanları da oluşturulabilir.

4. Fiziki yapılar ve bu yapıların içerisinde yer alacak olan bölümler, derslikler, kütüphaneler, laboratuvarlar, atölyeler ve buralarda kullanılacak donanımlar belirlenirken öğrencilerin ve yükseköğretim programının türüne göre gerek nitelik gerekse sayısal olarak planlanması ve uygulamalarda bu planlamaya uyulması fiziki alt yapı ve donanımdan kaynaklanan sorunları azaltılabilir.

5. Fakültelerin üniversite kampüsünün dışında olması hatta aynı şehirde olmayarak bir ilçede bulunması önemli bir sorun olarak görülmektedir. bu durumu ortadan kaldırmak için fakültelerin kampüs içerinde toplanması sağlanabilir. Böylece öğrencilerin sosyal ve kültürel çalışama alanlarına daha yakın olmaları sağlanarak bu konudaki sorunların da önüne geçilebilir.

6. Yükseköğretime yeni başlayan öğrencilere iyi bir oryantasyon eğitimi verilmelidir. Oryantasyon eğitiminde yükseköğretim kurumunun bulunduğu çevrenin özelliklerinin yanı sıra, üniversitelerin yönetim şekli, sınav sistemi, alacakları dersler, ders geçme sistemi, Erasmus, Farabi, Mevlana vb. değişim programları hakkında da bilgilere yer verilebilir. Ayrıca mezun olduktan sonra hangi sektörlerde, hangi konumlarda çalışabilecekleri hakkında bilgilere yer verilmesi de oldukça faydalı olabilir.

7. Eğitim planlamasını çok iyi bir şekilde yapılmalıdır. Özellikle üniversite mezunu olanların istihdam sorununu ortadan kaldırmak için kalkınma planlarına paralel olarak eğitim planları oluşturulmalıdır. Bunun için kalkınma planlarına paralel olarak YÖK ve Bakanlık eş güdüm içerinde çalışmalıdır. Böylece ihtiyaca göre yükseköğretim kurumlarına öğrencilerin alınması sağlanarak mezunların istihdam sorununun da önüne geçilebilir.

8. Öğrenciden kaynaklı sorunların önlenmesinde öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve sorumluluk duygusu geliştirilmelidir.

9. Üniversite yönetiminin fakülteler arasında ayrım yapmaması veya fakülte yönetiminin bölümler arasında ayrım göstermemesi de oldukça önemli olarak görülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Bu çalışmanın benzeri yükseköğretimde öğrenim gören öğrenci görüşlerinin yanı sıra, öğretim üyelerinin, öğrencileri mezun olduktan sonra istihdam eden kurum ve kuruluşlarda görevli yönetici ve diğer öğretmenlerin görüşlerini almak sureti ile gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Başdemir, H. Y. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Bir Öneri. *Liberal Düşünce.* 67, 37-53.

Abu, N. K., Bacanak, A. ve Göktepe, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 5(1), 287-307.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, M. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Teşhisinde Yapılan Bazı Hatalar: Yanlış Veriler, Faydasız Mukayeseler ve Bağlamsız Doğrular. *Yükseköğretim Dergisi.* 2(3), 121-126.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., ve Turner, L.A. (2015). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* M. Sever (Çev.), A. Aypay, (Çev. Ed.).Araştırma yöntemleri desen ve analiz (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2010). *Eğitimde İzleme Raporu 2009*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi İzleme Raporu.

Erişti, B., Polat, M. ve Erdem, C. (2018). Yüksek Öğretimde Ulusallararasızlaşma: Uluslararası Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Ders Veren Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türk, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi.* 7(2), 352-375.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 66–80.

Gül, H. (2008). Türkiye'nin Eğitim Sorunları ve AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri. *Toplum ve Demokrasi.*2(3), 181-196.

Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim–Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *İlköğretim Online.* 17(2), 834-847.

Kösderelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 25(1), 177-187.

MEB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı.* Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen Seçme ve Atama Uygulaması Olarak Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Öğremen Adaylarının Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 14(1), 1259-1291.

Nartgün, Ş. S. (2008). Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.

Özyılmaz, Ö. (2013). Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. (2010). 21.Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme, Oğuz, O. (Ed) vd. 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım,179-224.

Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitim Temel Sorunlar. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi.* 3(1), 18-34.

Sağlam, M., Özüdoğru, F., Çıray, F. (2011) . Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 87-109.

Şahin, Ç. (2008). Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(2), 101-112.

Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Siteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları. *Aki Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi.* 6(3), 123-143.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 942-973*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Öğretmen Adaylarının Fetemm Metodu İle Ders İşlenişine Karşı Tutumları

Metin Çengel
cengel@sakarya.edu.tr

Ayşe Alkan
ayshe_alkan@hotmail.com

Dr. Ezgi Pelin Yıldız
yildizezgipelin@gmail.com

Özet
Disiplinler arası çalışmanın öneminin artmasıyla birlikte ülkeler bu yönde yenilikçi eğitim yaklaşımlarını geliştirmişlerdir. Bu yenilikçi yaklaşımlardan biri de FeTeMM'dir. FeTeMM, fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına ait bilgi ve becerilerin mühendislik tasarımı odaklı bir öğretim üzerinde kesişmesine odaklanan, öğrencilere disiplinler arası işbirliği, sistematik düşünebilme, iletişime açık olma, etik değerlere sahip olma, araştırma, üretme, yaratıcılık ve problemleri en uygun şekilde çözebilme becerileri kazandırmayı hedefleyen yeni bir öğrenme öğretim yaklaşımıdır. Bu bağlamda bu araştırmada, öğretmen adaylarının FeTeMM fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanlarıyla ve eğitimiyle ilgili özellikle ders işlenişine yönelik tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama yöntemi, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf gibi demografik özellikleri göz önünde bulundurularak gerekli ilişkilendirmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra verilerin analizinde frekans analizi yapılmış ve veriler normal dağılım gösterdiğinden t testi, ANOVA gibi parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada ortaya konulacak mevcut sonuçların özellikle yenilikçi bir eğitim yaklaşımı olan FeTeMM metodunun, öğretmen adayları tarafından kabulünün alan yazına ve ileride bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.
Keywords: *Öğretmen Adayları, FeTeMM Metodu, Tutum.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri

Hülya Akdemir
hullya.akdemir@gmail.com

Özet
Bu araştırma, öğretmen adaylarının yürütülen sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Örnekleme yöntemi olarak, amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının programa henüz dâhil olması ve programı bitirme aşamasında olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak; araştırma örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında cevap aranan araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programı kapsamında verilen dersler hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenliği lisans programının ders içeriklerini öğretmen adayları belirliyor olsaydı neleri farklı yaparlardı?
3. Öğretmen adayları derslerin işlenme yöntemleri hakkında ne düşünmektedirler?
4. Öğretmen adayları, mesleki olarak hem teoride hem de pratikte yeterli hissedebilmek için öğretim üyelerinin derslerde nasıl bir yol izlemelerini önermektedirler?
5. Öğretmen adaylarının derslerde yaşadıkları temel sorunlar nelerdir?

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan bir anketle toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz sürecindedir. Veriler analiz edildikten sonra bulgulara göre tartışma ve sonuç yazılacaktır.
Keywords: *Öğretmen Yetiştirme Programları, Sınıf Öğretmenliği, Öğretmen Adayı*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Öğretmenlik Uygulaması Programının Karşılaştırmalı Eğitim Kapsamında İncelenmesi

Hülya Akdemir
hullya.akdemir@gmail.com

Birsel Aybek
baybek@cu.edu.tr

Özet

Yakın gelecekte her ülkenin dünya standartlarını sağlayan özgün eğitim sistemlerinin olacağı öngörülmektedir. Bu sebeple de ülkelerin yürüttüğü eğitim sistemlerinin tarihi, sosyal ve kültürel boyutlarıyla birlikte bilinmesi daha fazla önem kazanmaktadır. Bu kapsamda karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemleri hakkında farklı bakış açıları sunan ve eğitim sorunlarının çözülmesi için öneriler sunan bir alandır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları; farklı ülkelerin deneyimlerinden yola çıkılarak yapılacak girişimlerin olası sonuçlarını tanımlayabilmeyi sağlamakta, farklı uygulamaların görülmesini sağlayan geniş bir bilgi birikimi sunmakta, eğitim reformlarının geliştirilmesinde destekleyici rol oynamakta, kültürel farklılıkları ve benzerlikleri tartışarak toplumlar arasında işbirliğini gerçekleştirmeye yardım etmektedir.

Köklü değişimler için bilimsel içerikli ve sistematik değişimler gerçekleştirilmelidir. Bu sebeple Türkiye'de genellikle sürekli dile getirilen reform çabaları sebebiyle değişiklikler yapılsa da bu değişimler genelde günlük ve geçici çözümlerle son bulmaktadır. Son 20 – 30 yılda dünyanın birçok gelişmiş ülkesinde gerçekleştirilen eğitime yönelik reformların ardından; artık bu reformların en etkin oyuncuları olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve kalitesine ilişkin çalışmalar ağırlık kazanmıştır. Bu sebeple, öğretmen eğitimi uzun yıllardır üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Toplumun ilerleyebilmesi ve ülkenin refah seviyesinin artması, okullarda verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Bu da eğitimi verecek kişiler olarak öğretmenlerin niteliklerin artırılmasını gerektirmektedir. Öğretim niteliği ve öğretmen niteliği arasındaki ilişkinin toplumu önemli derecede etkilediği araştırmacılar tarafından kabul edilmiş bir gerçektir.

Bir ülkenin eğitim sisteminin niteliğinin temel belirleyicisi, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Hiçbir eğitim modelinin, o modeli işletecek insan kaynağının niteliğinin üzerinde hizmet üretemeyeceği gerçeği, öğretmenlerin yetiştirilme sürecini, okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için kilit bir süreç haline getirmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemimizde yaşanan sorunların önemli bir ayağını teori ve uygulama arasında yeterli bağlantıların kurulamaması oluşturmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi kapsamında verilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu derslerde geçirilen süreçler ve derslerin paydaşları derslerin etkililiğini ve verimliliğini belirlemektedir. Dolayısıyla bu derslerde yapılacak çalışmaların doğru belirlenmesi ve etkili bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde nicelik ve nitelik olarak pek çok sorunla karşı karşıya kalındığı ve bu konuda önlemlerin alınması gerektiği alanyazında yapılan çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bütün bunlar dikkate alındığında, öğretmenlik uygulaması dersinin büyük örneklem gruplarından elde edilen veriler doğrultusunda sistematik olarak değerlendirilmesi ve yaşanan sorunlara öneri getirilebilmesi için bu alanda başarılı örneklerin incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, Türkiye'nin üyesi olmayı amaçladığı AB'nin önemli ve güçlü bir ülkesi olan, Türkiye ile hem siyasi hem de ekonomik açıdan yakın ilişkiler içinde bulunan Almanya bu araştırmada incelenmek için seçilmiş ve bu çalışmanın problem cümlesi "Almanya'nın Schleswig-Holstein eyaletinde sınıf öğretmeni adayları için yürütülen öğretmenlik uygulaması programı nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu çalışma, konusu gereği bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olması nedeniyle; karşılaştırmalı eğitim alanında kabul gören yaklaşımlardan "örnek olay yaklaşımı" nın benimsendiği nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Bu kapsamda; döküman analizi, gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı iç içe geçmiş durum çalışması deseni uygulanmaktadır. Araştırma süreci devam etmektedir.

Keywords: *Karşılaştırmalı Eğitim, Öğretmenlik Uygulaması Programı, Sınıf Öğretmenliği*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Dönüt Faktörü

Melek Çakmak
melek@gazi.edu.tr

Özet
Öğretmen eğitimi programlarının önemli bir boyutu olan öğretmenlik uygulaması sürecinde birçok unsur bir araya gelerek sürecin nitelik olmasında etkili olmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlik uygulamasında dönüt unsurunun rolü, önemi ve dönüt unsuru konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye yönelik amaçlanmıştır. Araştırmada veriler bu konuda yapılan ilgili çalışmalar incelenerek ve öğretmenlik uygulaması sürecini tamamlayan 24 öğretmen adayından açık uçlu sorular aracılığı ile görüş alınarak sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlik uygulamasında dönüt ve katkıları ve öğretmen eğitimi programlarınca değerlendirilmesi açısından önemli noktalara dikkat çekmektedir.
Keywords*: Öğretmenlik uygulaması*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ergün RECEPOĞLU[1], Serpil RECEPOĞLU[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 328 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına değerlendirildiğinde yaşam doyum ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Pedagojik formasyon, yaşam doyumu, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum*

Analyzing The Relationship Between Pedagogical Formation Prospective Teachers' Life Satisfaction And Attitudes Toward Teaching Profession

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between life satisfaction of pedagogical formation prospective teachers and their attitudes concerning the teaching profession. This is a descriptive research in the survey model. The participants of the study are 328 prospective teachers at Faculty of Education in Kastamonu University in the 2015-2016 academic years. As data collection instruments, "Life Satisfaction Scale" and Teaching Profession Attitude Scale" was used. When the research findings were evaluated, a significant and positive relationship was found betw een pedagogical formation prospective teachers' life satisfaction and attitudes towards the profession of teaching at a low level.

Key Words: *Pedagogıcial formation, attitudes toward teaching profession, life satisfaction*

---

1) Doç. Dr. / Kastamonu Üniversitesi / erecepoglu@kastamonu.edu.tr
2) Dr. Öğretim Üyesi / Kastamonu Üniversitesi/ srecepoglu@kastamonu.edu.tr

Giriş

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları onların gelecekte üyesi olacakları bu mesleği nasıl sergileyeceklerinin bir ifadesi veya yansıması olarak kabul edilebilir. Bireyin mesleğine karşı sahip olduğu tutum, mesleğini ve mesleğin gerektirdiği görevleri yapma tarzını etkileyecektir. Birey mesleğine karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu sürece mesleğini de daha iyi yapma eğiliminde olacaktır. Mesleğe karşı olumlu tutum öğretmenin sınıf içi davranışlarına yansıyacak ve rolünü daha iyi yerine getirmesini sağlayacaktır. Mesleğe yönelik olumlu tutum beraberinde başarıyı ve yaşam doyumunu da getirecektir. Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yüksek olması öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını da olumlu olarak etkileyebilir. Eğitim sistemi içinde öğretmenin mesleğine karşı tutumu ve sahip olduğu yaşam doyumu sadece onu değil sistemin diğer öğelerini de etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleğe karşı sahip oldukları tutumun ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ayrı ayrı inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte; öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki ortaya çıkarılarak alan yazındaki boşluğun doldurulması beklenmektedir. Bu araştırmanın öğretmen adaylarının yaşam doyumlarını ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını artıracak önlemler için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli:

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 328 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı sırada ulaşılabilen öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubu kapsamında değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yaşam doyumu ölçeği: Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985), tarafından geliştirilmiş. Yedi dereceli Likert tarzı 5 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .80 ile .89 arasında değişmektedir. Türkçe'ye Köker (1991) tarafından uyarlanan ölçeğin test-tekrar test güvenirliği r=.85, madde test korelasyonları .71 ile .80 arasında bulunmuştur. Ölçeğin Aysan (2001) tarafından yapılan çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma için 328 kişiye uygulanan ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .83 bulunmuştur.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği: Üstüner (2006) tarafından geliştirilen 34 maddelik ve 5'li likert tipi ve tek boyutlu ölçek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin Üstüner (2006) tarafından hesaplanan KMO değeri .91 Barlet testi değeri 7835, iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutlu bir ölçektir .Bu çalışma için 328 kişiye uygulanan ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .89 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 16 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi için yüzde ve frekans analizleri yapılmış ortalamalar bulunmuş, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kolerasyon yöntemi kullanılmıştır. Yaşam doyumunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ise regresyon analizinden yararlanılmıştır**.**

Bulgular

Tablo1. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar

	Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	N
Yaşam doyumu	r = .28	94

Tablo 2. Yaşam doyumunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu açıklamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

R	R^2	ΔR^2		B	Standart Hata	ß	t	p
.279	.08	.075	Sabit	3.744	.101		33.08	.00
			Yaşam doyumu	.115	.022	.279	5.25	.00

Sonuç

Araştırma sonuçlarına değerlendirildiğinde yaşam doyum ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşam doyumu öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu anlamlı bir şekilde yordamakta ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma ilişkin toplam varyansın % 8'inin yaşam doyumu ile açıklandığı söylenebilir. Bu araştırma bulgularının nitelikli öğretmen yetiştirme sorumluluğuna sahip eğitim fakülteleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda pedagojik formasyon öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeylerinin olumlu yönde geliştirilmesi ve böylece mesleğe yönelik olumlu tutumlar kazandırılması adayların öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemek anlamında da oldukça etkili olabilir.

Kaynakça

Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 13-24.

Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online, 8*(2), 298-305.

Dorahy, M., J., Lewis, C., A., Schumaker, J., F., Akuamoah-Boateng, R.,Duze, M., C. ve Sibiya, T., E. (2000). Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University Students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(4), 569–580.

Özyürek, A., Gümüş, H., & Doğan, S. (2012). Öğretmen ve okul yöneticilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi. *International Journal of Human Sciences [Online]. (9*)2, 892-904

Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In: W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds). *A comparative study of satisfaction with life in Europe*. pp. 11-48. Eötvös University Press.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Proje Tabanlı Öğrenme ile Kazanılan 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Bir Nitel Araştırma

Ömer Uysal
uysalomer@gmail.com

Özet
21. Yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için çeşitli yöntem ve teknikler aranmaktadır. Proje tabanlı öğrenme (ptö); problem çözmeye, eleştirel düşünmeye, işbirliğine, iletişime ve yenilik üretmeye oldukça uygun bir zemin sağlamaktadır. Bu yönüyle ptö, 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması için kullanılabilecek bir yöntem olarak düşünülebilir. Araştırmanın amacı, araştırma sonuçları doğrultusunda ptö ile kazanılabilen 21. Yüzyıl becerilerini belirleyebilmektir. Araştırma nitel olarak desenlenmiş bir doküman incelemesidir. Verilerin analiz edilebilmesi için nitel betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, bulgularında 21. Yüzyıl beceri kazanımına ilişkin sonuç üretmiş olan ptö araştırmaları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamında toplam
166 akademik yayın üzerinde çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki 21 yüzyıl becerileri kazanımına yönelik ptö araştırmaları çoğunlukla tez çalışmaları ile gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen tezler çoğunlukla tek başına deneysel araştırmalar olmakla birlikte, bazı çalışmalarda deneysel araştırmalar nitel araştırma yöntemleri ile birlikte kullanılmaktadır. Deneysel araştırmalarda en çok akademik başarı, tutum geliştirme, motivasyon, kalıcılık, işbirliği, problem çözme, yenilik ve düşünme becerileri çalışılmaktadır. Araştırma konularının çoğunlukla 21. Yüzyıl konuları ile uyumlu olduğu görülmektedir. En çok Fen-Teknoloji alanında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda hedef kitlenin çoğunlukla ortaokul, lisans düzeyinde olduğu ve en az lisansüstü, önlisans, yetişkinler düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına toplu olarak bakıldığında ptö araştırmalarının en sık olarak iletişim, işbirliği, araştırma, akademik başarı, üretkenlik -verimlilik, yenilik-yaratıcılık, motivasyon, düşünme becerileri, sorumluluk, problem çözme ve tutum geliştirme becerileri kazandırdığı ifade edilebilir.
Keywords: *Proje Tabanlı Öğrenme, 21. Yüzyıl Becerileri*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Psikolojik Danışman Tükenmişlik Ölçeği: Pilot Çalışma

Dr.Öğrt.Üy. Nihan Arslan
FSM Vakıf Üniversitesi,narslan@fsm.edu.tr

Psik.Dan. Hilal Alkan
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Özet
Tükenmişlik, bireylerde kendini duygusal ve fiziksel olarak göstermektedir. Kararsızlık, kötümserlik ve güçsüzlük içeren olumsuz tutumlara ek olarak çaresizlik, umutsuzluk, duygusal yorgunluk tükenmişliğin yaygın belirtileridir. İşin niteliği ile insan doğası arasında büyük uyumsuzluklar olduğunda, tükenmişlik riski yüksek olacaktır. Bu araştırmanın amacı Lee ve diğerleri tarafından 2007'de geliştirilen Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Ölçeğini Türk kültürüne uygulamaktır. Pilot araştırmanın nicel kısmı 120 psikolojik danışmana uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, ölçek Türkiye'deki psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini ölçmede kullanılan bir araç olarak güvenilir ve geçerli bulunmuştur.
Anahtar kelimeler: Psikolojik Danışman,Tükenmişlik,Ölçek.

Giriş

Yaşamın önemli bir parçası şüphesiz çalışma hayatımız ve işimizdir. İnsanlar; hayatlarının, yaşantılarının büyük bir bölümünü iş ve iş planları ile ilgili düzenler ve planlamalarını ona göre yapmaktadırlar. Bu insan yaşamında önemli ve geniş bir zaman kaplamaktadır. Bu geniş zaman diliminde insanların endişeler yaşaması, çeşitli stres faktörlerinin hayatına etki etmesi, kaygı durumlarının yaşanması kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler arasındaki yaşanan ilişkisel problemler, kişilerin kendilerini ispat etme çabaları, iş ve çalışmaları ile ilgili yüksek beklentilerin olma durumu ve iş ile ilgili çalışma koşulları, bireylerin psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerine, ruhsal açıdan rahatsızlık yaşamalarına ve beraberinde stres faktörlerinin oluşmasına sebep olmaktadır. Yaşanan bu stres ve ruhsal açıdan rahatsızlık durumları, kişilerin yaşamlarında güçlükler ve sorunlar yaşamasına yol açmaktadır (Cemaloğlu & Şahin, 2007). Son yıllara baktığımız zamanda yaşanan hızlı değişimler; bireylerde, ailelerde, toplumda çözülmelere sebep olmuştur. (Kayabaşı, 2008). İlk defa 1970'li yıllarda tanımlanan tükenmişlik (Burnout) olgusu, sosyal alanda görülen bir sorun olmasıyla birlikte; araştırmacılar tarafından merak edilen bir çalışma konusu haline gelmiştir. En sade bir tanımla tükenmişliği açıklayacak olursak; psikolojik ve bedensel açıdan insan enerjisinin tükenmesi olarak ifade edebiliriz. (Budak & Sürgevil, 2005) . Freudenberger ise (1974), tükenmişliği ilk kez "başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" şeklinde tanımlamıştır. Araştırmacıların çoğu da tükenmişliğin; bir beklenti içinde olma, tutum ve davranışlarda anlamlar, algılamalar içeren bireysel şekilde ortaya çıkan içsel dinamikleri olan ruhsal bir yaşama olduğu görüşünde kanaatlerini bildirmektedir. (Avşaroğlu ve diğ., 2005).

Yöntem

Çalışma Grubu

Ölçek çalışması 120 psikolojik danışman üzerinde uygulanmıştır. Pilot çalışma kapsamında örneklemin 72'si (%60) kadın, 48'i (%40) erkek psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Örneklemin yaş ortalaması 29.1' (Std = 5.7) dir.

Psikolojik Danışman Tükenmişlik Ölçeği

Sang Min Lee ve diğerleri (2007) yılında geliştirilen Psikolojik danışman tükenmişlik ölçeği 20 maddeden oluşan 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye çeviri Psikolojik danışma alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği .90

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

olarak bulunmuştur. Ölçeğin örneklem büyüklüğü değerleri KMO and Bartlett's Test değerleri tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1 : KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,841
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1618,034
	df	190
	Sig.	,000

Ölçeğin madde istatistikleri Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2 Madde İstatistkleri

	Ortalama	Std. Sapma
A1	2,289	1,1650
A2	2,050	1,1019
A3	2,562	1,3159
A4	2,421	1,4009
A5	1,463	,7193
A6	1,529	,7966
A7	1,347	,6418
A8	1,504	,7759
A9	2,413	1,2953
A10	2,496	1,2391
A11	2,298	1,1302
A12	1,661	,8903
A13	2,207	1,1249
A14	2,132	1,0641
A15	2,083	1,1149
A16	2,058	1,0669
A17	1,860	,9337
A18	1,835	1,0112
A19	1,562	,7404
A20	1,909	,9129

Ölçeğim toplam varyans açıklama değerleri Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3:Toplam varyans açıklama oranı

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,518	37,592	37,592	7,518	37,592	37,592
2	2,640	13,200	50,792	2,640	13,200	50,792
3	2,236	11,182	61,974	2,236	11,182	61,974
4	1,317	6,583	68,557	1,317	6,583	68,557
5	1,027	5,135	73,691	1,027	5,135	73,691
6	,718	3,591	77,282			
7	,686	3,431	80,713			
8	,589	2,944	83,657			
9	,539	2,697	86,354			
10	,467	2,337	88,691			
11	,418	2,089	90,780			
12	,373	1,866	92,646			
13	,283	1,417	94,063			
14	,253	1,267	95,330			
15	,224	1,120	96,450			
16	,185	,924	97,375			
17	,170	,849	98,224			
18	,126	,632	98,856			
19	,125	,626	99,482			
20	,104	,518	100,000			

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Psikolojik Danışman Tükenmişlik Ölçeği Maddeleri Tablo 4 de yer almaktadır.

Psikolojik Danışman Tükenmişlik Ölçeği				
Okulumdaki işleyişten dolayı öfkeli hissediyorum	1	2	3	4
İşyerimde haksız muamele görüyorum	1	2	3	4
İş yerimdeki sistem tarafından tükenmiş hissediyorum	1	2	3	4
Yöneticilerimden negatif enerji hissediyorum	1	2	3	4
Danışanlarım ile pek empati kurmuyorum	1	2	3	4
Danışanlarıma karşı duyarsızlaştım	1	2	3	4
Danışanlarımın ve onların sorunları ile ilgilenmiyorum	1	2	3	4
Danışanlarımın iyi olup olmadıklarıyla ilgili artık endişe etmiyorum	1	2	3	4
Arkadaşlarımla birlikte olmak için yeterli zamanım olmadığını hissediyorum.	1	2	3	4
Kişisel alışkanlıklarımı yapacak zamanım olmadığını hissediyorum	1	2	3	4
İşimle kişisel hayatım arasında zayıf sınırlar olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4
Danışman olarak çalışmam aile üyeleriyle olan ilişkilerim olumsuz etkileniyor	1	2	3	4
Danışman olarak çalıştığım için çoğu zaman yorgun hissediyorum	1	2	3	4
Danışman olarak çalıştığım için bitkin hissediyorum	1	2	3	4
Danışman olarak çalıştığım için aşırı stresli hissediyorum	1	2	3	4
Danışman olarak çalıştığım için sırtımda ve omuzlarımda ağrı hissediyorum	1	2	3	4
Yetersiz bir danışman olduğumu hissediyorum.	1	2	3	4
Danışmanlık becerilerim açısından kendime güvenmiyorum	1	2	3	4
Danışmanlık etkililiğim beni sinirli hisettiriyor	1	2	3	4
Danışanlarımda bir değişiklik yapıyormuşum gibi hissetmiyorum	**1**	**2**	**3**	**4**

1.Alt boyutun güvenirliği .87 (1.Alt boyut: olumsuz iş ortamı 1-4 arası maddeler)
2. boyut: danışan duyarlılığı güvenirliği . 83 olarak bulunmuştur. (5-8 arası maddeler)
3.boyut; kişisel yaşamda olumsuzluk. 83 olarak bulunmuştur. (9-12 arası maddeler)
4.Alt boyut ;yorgunluk. 88 olarak bulunmuştur (13-16 arası maddeler)
5.Alt boyutun :Yetersizlik güvenirliği . 86 olarak bulunmuştur.(17-20 arası maddeler)

Sonuç ve Öneriler

Pilot araştırmanın nicel kısmı 120 psikolojik danışmana uygulanmıştır. 20 maddeden oluşan 5 boyutlu model açımlayıcı faktör analizinde uyumlu bulunmuştur. Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla iç tutarlılık, madde ve faktör analiz çalışmaları yürütülmüştür. Ölçek verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov (Sig.= .165) ile ölçülmüştür. Ölçeğin güvenirliği .90 olarak bulunmuştur. 1.Alt boyutun güvenirliği .87 ; 2. Boyut .83 ; 3.boyut; kişisel yaşamda olumsuzluk . 83 ; 4.Alt boyut ;yorgunluk. 88 ; 5.Alt boyut :Yetersizlik güvenirliği . 86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin örneklem büyüklüğü değerleri

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

KMO and Bartlett's Test .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 1. Alt boyutu % 37,592, 2. Alt boyutu 50,792, 3. Alt boyutu 61,974, 4. Alt boyutu %68,557, 5. Alt boyutu 73,691olarak toplam ölçeği açıklamaktadır. Ölçeğin madde ortalamaları 1.3 ile 2.5 arasında değişmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalar için farklı değişkenler incelenerek çalışmanın etki değeri artırılabilir. Ayrıca örneklem sayısının artırılması sonraki çalışmaların geçerlilik ve güvenirlik sonuçlarını önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda, ölçek Türkiye'deki psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini ölçmede kullanılan bir araç olarak güvenilir ve geçerli bulunmuştur.

Kaynakça

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 115-129.

Budak, G., & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(2).

Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2), 465-484.

Freudenberger, N.D. (1974). "Staff Burnout". Journal of Social Issues, 30, 159-165.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 191-212.

Lee,S.M., Baker, C.R., Cho,S.H., Heckathorn, D.E., Holland, M.W., Newgent, R.A., Ogle,N.T., Powell,M.T., Quinn,J.J., Wallace, S.L. & Yu,K. (2007). Development and Initial Psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. Measuremnet and Evaluation In Counseling and Development, 40, 142-154.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Pursuit of Quality in Higher Education from Madrassas to Modern Times

Yousri Attia Mohamed

Abstract
It is indisputably accepted that one of the important factors in the decline and dissolution of the Ottoman Empire was the deterioration of the madrasas.It can be said that the Ottoman madrasas in the empire's era of growth had quite contemporary and progressive views for their time. The only university that the Republic took over from the Ottoman Empire was then named Istanbul Darülfununu. At the end of the 19th Century, this institution was named as İstanbul Madrasa and later it was renamed as Darülfünun. Despite being referred to as 'the house of science', the institution did not adopt its time's science and techniques, or instructional approaches and methods in the slightest degree.Although several attampts were made to renew the madrasas, there was no positive result and not much of a change.Professor Albert Malch from Switzerland was invited to Turkey upon directives from Ataturk himself for improving Darülfünun. Following his investigations, Albert Malsch wrote his renowned report and presented it to Ataturk. In this study, the Malschen reports and the reports by John Dewey, Parker and the American Delegation prepared in the first years of the Republic will be taken as reference. Since then, much quantitative progress has been made in higher education, but the study will reveal and discuss the extent of achievement regarding the issues raised in the selected reports.
Keywords: *Higher Education, quality, foreigners' reports on education rategies that can be established.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Reasons Teachers Will Be Ecstatic Working under The Flipped Classroom Model in Higher Education: A Case Study in Teaching Phonology

Mohsine Wahib
wahib.mohsine@edu.uiz.ac.ma

Abstract
Recently, the use of information communication technology for foreign language teaching has expanded rapidly. The e-generation is surrounded by a digital culture which has an effect on the way this generation learns. One of the most modern educational trends to enter this digital revolution is the "flipped classroom" (Bergmann & Sams, 2012). This trend plainly designates a teaching method where the teacher inverts the order of instruction by offering a lecture via video for students to view at home and then follows up by providing activities in the classroom. Recent research has shown that this approach had a great success in higher education. Yet, there are no real academic published studies that prove the efficacy of this method in our Moroccan higher education. The central tenet of this article is that active learning and students' motivation, as embodied in flipped classrooms model, are highly effective instructional principles. The Phonology course was taught using the inverted model. Quantitative data were gathered in a follow-up survey to reveal students' perceptions towards their learning experience. As a result, a number of inspiring reasons were thoroughly drawn and methodically analyzed to be real advocates for the inverted or flipped Phonology classroom model.

References
Bergmann, J., & Sams, A. (2012a) Flip Your Classroom:Reach Every Student in Every Class Every Day
Keywords: Flipped Learning, Flipped Classroom Model, Students' Perceptions, Students' Motivation

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Reflections of The Survey of Turkish Board of Higher Education for Candidates of The University Entrance Examination (Yks) As Determinant of The Long Range Policy Implications

Erkan Abdulgaffar Agaoglu
agaoglu_ag@yahoo.com

Abstract

The foundation university system was first introduced in Turkey during 1985. In total, Turkey had 31 universities during 1990. Towards the end of year 2018, we expect to have more than 200 universities; with group percentages of 60% and 35% for public and foundation universities, 5% remaining for private vocational schools. While student population of the foundation universities is only at a level of around 15% of the total; public universities still dominate and monopolize with the remaining student population. Although the phenomenon is relatively very new and expanding on a very rapid speed, it is serving as an extremely important academic learning exercise. On the other front, however, major number of candidates who succeed YKS (Yüksek Öğretim Kurumları Giriş Sınavı) placement examination do not mark their preferences, leaving enormous number of available seats unfilled. The Turkish Board of Higher Education is conducting a survey for such candidates, in order to learn reasons behind this inclination. The survey being conducted since two years reflects some interesting policy issues, which have been made fundamental to this work. The first part of this research focuses on drawing "Statistical Hypothesis" from these reflections.

In order to cross-check and test these hypotheses we have picked up "Mathematical Sciences Education" as a sample of higher educational system from the "Faculties of Arts and Sciences" with programs placing students with the same type of examination scores. Within this perspective and background characteristics, we expect this study to serve as the very first of its nature in the Turkish literature of higher education.

Student selection characteristics of the Turkish University Entrance Examination System (ÖSYS), however, is oriented to department wise (academic program wise) selections utilizing various test modules, which makes it almost impossible for all "Mathematical Sciences" to be placed within the same data matrix. We therefore pick up "Statistical Sciences" as a prototype, and place them within the cluster of programs taking student inputs with the same type of examination scores. The analysis of the science cluster programs of "Faculties of Arts and Sciences", or simply "Faculties of Sciences" is based upon Physics, Chemistry, Mathematics, Biology, and Statistics. We, on the other hand, bring programs of the Faculties of Administrative Sciences and Economics side by side, and analyze "Econometrics" which lies within these faculties with different placement criterions in comparison to the science cluster.

We then discuss the bench mark prperties of this initial screening with the survey results for 2017 and 2018. This enables us to analyze the data in longitudinal as well as cross -sectional wise manner. Such a motive has helped us to initiate an inventory perspective within the Turkish Higher Education System within the sample domain; as well as strategic planning base for micro and macro analysis; meaning the results of the placement tests on one side, and the opinions of candidate survey on the other front. The data analysis and the results of the survey together do indicate plenty of discussion platforms for quality and strategic management.

Although we have not attempted to cross check this study with a regional perspective, regional attraction clusters would be a further positive move towards this study in future. Strong descriptive statistical results are encouraging, reflecting prospects for further platforms, which may include cross cultural studies. Further research could also be possible with the inclusion of TRNC Universities, Foreign Universities on the list of ÖSYM, full coverage of vocational school departments, and many other areas. The study also depicts important repurcussions of "Statistics Education" and "Econometrics Education" under two different platforms under the light of survey conducted. In this respect, this study can also be counted as the first academic platform assessing Statistics and Econometrics Education Inventory.

In short, the study clearly indicate that the results of YÖK Surveys of years 2017, and 2018 should actually be consolidated together with the results of the entrance tests (YKS) themselves. Further strategic benefit could also be achieved if this benchmarking platform is repeated for individual programs to detect and understand strategic bottlenecks; especially when the competition in the Turkish higher educational industry is "Imperfect" due to the presence of two groups with conflicting goals and competitive edges. The position of vocational schools making this spiral even more complicated. Any policy orientation what-so-ever, needs to concentrate upon this dilemma, and take corrective actions before any long term macro-based strategy, for example, beyond 2023.

Keywords: *Keywords: Higher Education; Turkish Board of Higher Education; Mathematical Sciences; Econometric and Statistical Sciences; Foundation and Public Universities of Turkey; Quality Systems For Higher Education; Strategic Planning of the Higher Education, Early Warning Models*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Renewable Energy in Education for Sustainable Development: The Case of North Cyprus

John Emmanuel Ogbeba
John.ogbeba@emu.edu.tr

Ercan Hoskara
ercanhoskara@emu.edu.tr

Abstract
Climate change is currently one of the pressing issues confronting the world today. The use of renewable energy has been identified as the most effective way of combating climate change. Renewable energy sources (RES) include solar, wind, biomass, hydroelectricity, marine, geothermal and any other source of energy that can naturally renew itself. Today, most countries are still majorly dependent on fossil fuel for their energy generation. Meanwhile, fossil fuel and other sources of energy that are not capable of being replenished have been identified as the major causes of climate change. Lately, there has been a global emphasis on the need to begin to educate and reorient people towards the adoption and use of cleaner energy from renewables. This study emphasizes the need to prioritize the education of youths in renewable energy for sustainable development, especially youths at undergraduate levels in the higher institutions of learning in North Cyprus. a strategic process on achieving this was presented and recommendations were made.
Keywords: *Renewable energy, Education, Sustainable Development, North Cyprus*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sağlık Eğitiminde Değerler Eğitimi ve Profesyonelizm

Mustafa Altindis
maltindis@gmail.com

Selma Altindis
altindis@sakarya.edu.tr

Zubeyde Kacal
zkacal@sakarya.edu.tr

Nese Asici
nesea@sakarya.edu.tr

Elmas Pınar Kahraman
elmaspnar11@gmail.com

Özet
İnsan sağlığı, ruh-beden bütünlüğü ve nesillerin geleceği ile birebir ilgili olan tıp mesleği eğitiminde ise değerlerin önemi açıktır. Değerler eğitiminin tıp eğitim müfredatının her aşamasında farklı biçim ve yoğunluklarda yer alması gerekmektedir. Bunun en önemli gerekçesi ise tıp mesleğinin insan, yaşam ve canlılık odaklı olması, insan sevgisi ve etik değerlerle yapılması gerektiğindendir. Değerler eğitiminin tüm eğitim programları içerisine entegre edilerek verilmesi gerekmektedir. Klinik eğitim faaliyetleri başlayana kadar her dönemin ders içeriğinde olması gereken değerler eğitimi, klinik eğitim döneminde küçük gruplarla yapılan olgu tartışmalarıyla daha etkili hale gelecektir. Tıp tarihi ve etik ya da tıp eğitimi alanlarında uzman öğretim elemanları tarafından verilmesi öğrenciler açısından daha faydalı olacaktır. Ancak diğer öğretim üyelerinin de bu konuda sorumluluğu bulunmaktadır. Tıp eğitimi uygulamalı bir eğitim olup asıl uğraşı insan ve insan hayatıdır. Bu nedenle insana özgü değerler mutlaka bilinmelidir. Bu bağlamda tıp eğitimi sırasında temel etik ilkeler olan; özerkliğe saygı, zarar vermeme, adalet ve yararlı olma ilkelerinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu çalışmada gelecekte sağlık hizmeti sunacak olan doktor ve hemşirelik öğrencilerinin değerler eğitimi ve profesyonelizme bakışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.
Sonuç olarak; insan biyopsikososyal bir varlıktır. Bu nedenle sağlıkta değerler eğitimi öğretimi kaçınılmazdır. Değer eğitiminin etkinliğinde eğitim alanındaki yeni gelişmelerin transferi, çağın gerektirdiği teknolojik imkânların seferber edilmesi, çeşitli yaşantıların ve yaşam alanlarını sağlanması, sorumluların duyarlılıklarının artırılması, yüreklendirilmesi, medya, yerel yönetimler, kamu kurumları, sivil toplum örgütlerinin de içinde bulunduğu ulusal stratejilerin geliştirilmesi gibi çeşitli faktörlerin olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

blo 1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Bazı Demografik Özellikleri		
Özellikler	Araştırma Grubu (n= 119)	
Yaş (ort. ve min.-maks)	20,18± 1.394 (18-26)	
Cinsiyet (n=119)	Sayı(n)	Yüzde(%)
Kadın	80	67,2
Erkek	39	32,8
Profesyonel Durumu (n=119)		
Öğrenci	118	99,2
Mezun	1	0,8
Mezun Olunan Lise (n=116)		
Devlet Lisesi	5	4,3
Fen Lisesi	39	33,6
Anadolu Lisesi	57	49,1
Özel Lise	15	12,9
Sınıf (n=116)		
1. Sınıf	32	27,6
2. Sınıf	41	35,3
3. Sınıf	43	37,1

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Mezun Olunan Fakülte (n=119)		
Tıp Fakültesi	118	99,2
Hemşirelik Fakültesi	1	0,8

Tablo 2		
Sonuçlar	Araştırma Grubu (n=119)	
İdari Soruşturma geçirme durumu (n=111)	Sayı(n)	Yüzde(%)
Evet	1	0,9
Hayır	110	99,1
Çalışma ortamında şiddete maruz kalma (n=101)		
Evet	2	2,0
Hayır	99	98,0
Fakülte/ Yüksekokulu isteyerek seçme (n=118)		
Evet	106	89,8
Hayır	12	10,2
Bölümden memnuniyet durumu (n=117)		
Evet	102	87,2

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sağlık Sisteminin Cevap Verebilirliğindeki Heterojenliği Anlamada Vinyet Yaklaşımı: Bir Eğitim Araştırma Hastanesi Örneği

Vignette Approach To Understanding For Heterogeneity In Reporting Health System Responsiveness: The Case Of A Training And Research Hospital

Betül Akalın
Sağlık BilimlerİFakültesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
betul.akalin@sbu.edu.tr

Betül Akalın
Faculty of Health Sciences, Health Sciences University, Istanbul, Turkey
betul.akalin@sbu.edu.tr

Özet
Cevap verebilirlik, sağlık sisteminin performans göstergelerinden biridir. Kişilerin meşru beklentilerine sistemin nasıl cevap verebildiği sekiz boyutuyla (saygılı tedavi, iletişim, özerklik, gizlilik, zamanında ilgi, konfor, sosyal destek, seçim) hasta deneyimleri üzerinden ele alınırken, kişiler arası davranış heterojenliğinin bu sonuçları nasıl etkilediği sorusu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, cevap verebilirlik çalışmalarının değerlendirilmesine katkı sağlayacak, üçüncü kişilerin yaşadığı varsayımsal sağlık durumlarını kapsayan vinyet (kısa hikaye) soruları ve bu sorulara verilen tutum değerlerinin hangi özelliklerden etkilendiği bir eğitim araştırma hastanesi örneğinde ele alınarak incelenmeye çalışılmıştır. Sonuç: Kısa hikayelere verilen cevaplarda tutum heterojenliğinden etkilenen cevap verebilirlik boyutları; Seçim, Sosyal Destek, Gizlilik, Zamanıda İlgi ve Saygılı Tedavi olarak bulunmuştur. Bu boyutlar, öğrenim düzeyi, sağlık güvencesi ve yatış süresi gibi bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. **Anahtar kelimeler:** *Sağlık Sisteminin Cevap Verebilirliği, Yatan Hasta Hizmetleri, Vignet (kısa hikaye)*

Abstract
Responsibility is one of the performance indicators of the health system. While the eight dimensions (respectful treatment, prompt attention, communication, confidentiality, autonomy, choice, quality of basic amenities, social support) of the system to respond to the legitimate expectations of individuals are examined through patient experiences, the question of how the heterogeneity of interpersonal behavior affects these results. In this study, vignetting (short story) questions covering the hypothetical health conditions experienced by third parties and the characteristics of the attitudes values are investigated. In this study, vignetting (short story) questions covering the hypothetical health conditions experienced by third parties and the characteristics of the attitude values given to these questions were examined in an educational research hospital. Conclusions: Respondence dimensions affected by attitude heterogeneity in responses to short stories; Choice, Social Support, Confidentiality, Prompt attention and Respectful treatment were found. These dimensions are influenced by individual differences such as level of education, health insurance and hospitalization time.
Keywords: *Health System Responsiveness, Inpatient Services, Vignette*

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 2000 Raporu'nda sağlık sistemini, temel amacı sağlığı geliştirmek, yenilemek ve sürdürmek olan tüm aktiviteleri içerecek biçimde tanımlamıştır (WHO 2000; Murray, Frenk 2000) Tüm sağlık sistemlerinin amacı toplumdaki bireyleri sağlıklı kılmaktır. Sağlık sistemlerindeki reformların ana teması, geleneksel sağlık hizmetini temel sağlık hizmetine dönüştürmek; sağlık hizmet sunumunu yerel sağlık sistemleri, sağlık hizmet ağları, kapsayıcı sağlık bölgeleri gibi organizasyonlarla hakkaniyet doğrultusunda optimize etmektir. Gittikçe yükselen beklentileri karşılayarak, "sağlık hizmetinin odağına insanı yerleştirip zihin ile bedeni, insan ile sistemi harmonize etmektir" (Akdağ R.,2008). Dolayısı ile sağlığın sadece sakatlık ve hastalık halinin olmayışı değil, bedenen, ruhen ve sosyo -ekonomik yönden tam bir iyilik hali olması itibari ile sadece tıbbi olarak değil psikolojik, çevresel, kültürel ve ekonomik boyutlarıyla da ele alınması gerektiği görülmektedir.

Sağlık hizmetlerinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında ciddi farklılıklar olduğu gibi, ülkelerin bölgeleri ve bu ülkelerdeki sosyo -ekonomik gruplar arasında da farklılıklar söz konusudur. Sağlık ve sağlık hizmet standartlarını yükseltmek ve söz konusu farklılıkları en aza indirmek amacıyla ulusal ve uluslararası çapta faaliyet gösteren WHO, amaçlarını gerçekleştirebilmek için bireyler ve devletler arasında tam işbirliğini öngörmektedir. (Aktan CC, Işık AK.,2007) WHO'ya göre, temel amacı toplumdaki bireylerin sağlıklı yaşamasına olanak tanımak olan sağlık sistminin üç temel hedefi olmalıdır. Bunlar; sağlık göstergelerindeki iyileştirmeler, mali katkıda adalet yani parasal kaynakların hakkaniyetli dağılımını ve sağlıkla ilgili olmayan konularda insanların beklentilerine

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

cevap verebilmeyi yani insanların haysiyetine, özerkliğine ve bilginin gizliliğine saygı gösterilmesine, tedavinin yapıldığı alanın uygunluğu, sağlık çalışanını seçme özgürlüğü, sağlıklı iletişim, sosyal desteğin sağlanması, tedaviyle ilgili kararlara katılabilme, daha kısa bekleme süreleri ve daha kolay ulaşımının önemini kapsamaktadır (De Silva A., Valentine NA., 2000).

Cevap verebilirlik alanında yapılan çalışmalarda sonuçların karşılaştırılmasındaki en büyük sorun, 'farklı ölçek kullanımı' veya 'davranış heterojenliği' olabilir (Murray CJ, Frenk JA., 2000). Davranış heterojenliği yani değişikliği tesadüfi olabildiği gibi kültürel, sosyo-ekonomik durum, eğitim, sağlık sorunları, daha önce alınan sağlık hizmetleri, yaş, gelir, etnik köken gibi farklı nedenlerle de olabilir (Grol-Prokopczyk H.,2014)). Sosyal statüsü düşük beklentisi az olan kişilerin kötü kalitede hizmet almalarına rağmen daha az tepki vermeleri veya kişinin sağlığa gösterdiği önem derecesinde ölçeğe verdiği puanda bu duruma neden olabilir. Bu durum da sonuç itibariyle hem ülke içi hem ülkeler arası yapılacak karşılaştırmalarda ölçüm hatasına sebep olmaktadır. Bu oluşabilecek hatayı önlemek için katılımcıların kendi deneyimleriyle ilgili sorulardan ayrı bir soru grubu oluşturularak verilen cevaplara dayalı olarak hesaplanan yeni bir raporlama yapılmakta buna da Kısa hikaye (Vignette) soruları denilmektedir. Performans veya değerlendirme soruları, kullanıcılara kendi deneyimleri sırasında sağlık sistemlerinin cevap verebilirlik durumlarını nasıl değerlendirdiklerini sorarken, kısa hikayeler, üçüncü bir kişinin yaşadığı varsayımsal sağlık durumlarını değerlendirmelerini istemektedir. Kısa hikaye soruları hasta deneyimi sorularıyla aynı yanıt skalasını kullanır ancak araştırmacılara gerçek hasta deneyimlerinden ayrı belirli bilgiler sağlar (Valentine NB., Ortiz JP.,2003). Kısa hikaye temelli bu çalışmalar, 20. yüzyılın başlarında sağlık, iş, pazarlama ve ekonomi de dahil olmak üzere geniş bir bilim alanı ve meslek disiplininde sayısız soruna hitap etmek için kısa hikaye sorularını kullanmışlardır. Deneysel psikologlar öncelikli olarak insanların sorumluluk ve suçluluk algılamalarını etkileyen faktörleri araştırmak için tecavüz, cinayet ve araba kazaları gibi varsayımsal hikayelerle vinyet kullanan ilk araştırmacılar arasında olup, Sosyal ve Deneysel Psikoloji, Sosyoloji, Gelişim Psikolojisi, Eğitim ve Okul Psikolojisi, Antropoloji, Klinik Hekim Eğitimi ve Değerlendirmesi, Psikoloji ve tıpta Mesleki Etik de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda eğitim amaçlı kullanılmıştır (Evans SC., Roberts MC.,2015).

Benzer şekilde WHO'da Multi-Country Survey Cevap verebilirlik çalışmasında kısa hikayelere başvurmuştur. Sağlık sistemi performansını ölçmek için çapraz ülke karşılaştırmalı ve sistemin kullanıcı tercihlerine duyarlılığını gösteren modül geliştirilmiştir. Katılımcılar, sağlık sistemindeki deneyimlerini, "çok iyi" den "çok kötü" kadar 5 puanlık kategorik bir ölçek kullanarak değerlendirirler (Salomon JA., Tandon A.,2004).
Kısa hikaye sorularının popüleritesine karşın sağlık sistemi cevap verebilirlik tutumlarında ki heterojenlik sorunu araştırma konusu olmaya devam etmiş en son 2011 yılında yapılan kısa hikaye yaklaşımının geçerliliği için ele alınan çalışmada bireysel yanıtların vinyetlerin global düzeniyle tutarlı olduğu, ülkeler havuzunda hiyerarşik düzenlenmiş probit (HOPIT) modelini kullanarak, Inglehart-Welzel ölçeğine ve İnsani Gelişme Endeksine göre ülkeleri tabakalaştıran hassasiyet analizleri sonuçlarının sağlam olup eşdeğerlilik varsayımının çelişmediği, kısa hikaye sorularının katılımcılar tarafından farklı şekillerde algılanıp etkilenmediği saptanmış yani genel olarak yapılan kısa hikayelerin sağlık sisteminin cevap verebilirliğini ölçmede kullanımına destek verdiği belirtilmiştir. (Rice N.,Robone S., 2011).
Dolayısıyla, aynı kısa hikayelere gösterilen farklı tutumların, bireysel farklılıkların cevap verebilirlik alanlarına olan etkileri ve toplumların cevap verebilirlik alanlarına gösterdikleri tutum derecesinin belirlenerek ülkeler arası ya da ülke içi farklı toplulukların karşılaştırılması bu bağlamda sağlık politikalarının oluşturulması ve sağlık sistemini değerlendirmek mümkün olacaktır.

Bu çalışmada, üçüncü kişilerin hikayelerini varsayımsal olarak anlatan viğnettelere (kısa hikayelere) gösterilen tutum değerlerine bakılmış ve bu tutum değerlerinin hangi özelliklerden etkilendiği bir eğitim araştırma hastanesi örneğinde ele alınarak incelenmeye çalışılmıştır.

Metod

Evren Ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, İstanbul'da Kamu Hastaneler Birliği'ne bağlı Şişli Hamidiye Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde yatan hastalar oluşturmaktadır. Örnekleme seçilmeden 17.03.2017-20.04.2017 tarihleri arasında Psikiyatri, Yoğun Bakım Üniteleri ve Acil Servis hariç olmak üzere, yatarak tedavi gören ve araştırmaya katılmayı kabul eden hastaların tümünden veri toplanması hedeflenmiştir. Bu üç klinik haricinde, yatak sayılarına göre hedeflenen örnek büyüklüğü 588 olup, araştırmaya davet edilen bu hastalar arasında, bilinci yerinde olmayan, ağrı ya da diğer sebeplerle anketi cevaplamaya müsait olmayan ya da ileri yaşta olup kendisi ile iletişim problemi yaşanan hastaların varlığı ve bu hastaların refakatlerinin olmaması, dil problemi yaşanan yabancı uyruklu hastaların olması ya da ankete onam vermeyen hastaların olmasından dolayı katılım yüzdesi %73 olmuştur. Araştırma 430 kişiden araştırmaya katılan 245 kadın, 185 erkek hastadan toplanan verilerle tamamlanmıştır

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Araştırmanın Şekli
Araştırma, kesitsel ve tanımlayıcı türde bir araştırmadır. Etik kurul onayının ardından araştırmanın yapıldığı kurumda Şubat-Mart-Nisan 2017 tarihlerinde mesai saatleri içinde Psikiyatri, Yoğun Bakım Üniteleri ve Acil Servis hariç tüm yatan hasta klinikleri ziyaret edilerek araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş; katılmayı kabul eden hastalardan, yüz yüze görüşme yöntemiyle anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Çocuk hastaların onam ve anket doldurma süreci refakatçi ebeveynleri ile yapılmıştır. Bilinci yerinde olmayan, ağrı ya da diğer sebeplerle anketi cevaplamaya müsait olmayan ya da ileri yaşta olup iletişim problemi yaşanan hastalarda, onam formuna rıza gösteren ve ankete katılmayı kabul eden refakatçiler ile anket çalışması yapılmıştır. Yüz yüze görüşme yöntemiyle, her bir hasta için ortalama anket doldurma süresi 30 dakika olarak bulunmuştur

Veri Toplama Aracı
Çalışmada veri toplama aracı olarak WHO'nun cevap verebilirlik vinyet hikayeleri kullanılmıştır. Anket, 19 demografik ve 40 kısa hikaye sorularından oluşmaktadır (Tablo 1-2). WHO Cevap Verebilirlik Formundan tercüme/geri tercüme yöntemi ile çevrilmiş hikaye formu; sekiz alt başlık için, her başlığa beş kısa hikaye sorusu gelicek şekilde 5'li Likert tipi 40 kısa hikaye sorusunu, Çok İyi (5), İyi (4), Makul (3), Kötü (2), Çok Kötü (1) şeklinde içermektedir.

Verilerin analizi işlemleri
Formdaki verilerin frekans, yüzde ve ortalama gibi istatistiksel yöntemlerle tanımlayıcı analizleri yapılmış, gruplararası farklılıklar değişkenlerin özelliklerine göre belirlenen; ki-kare testi ile ilişki analizleri ise Pearson korelasyon testi kullanılarak yapılmıştır.

Toplumun cevap verebilirlik boyutlarına gösterdikleri önemi ölçmek için kötüden iyiye karışık senaryolarda hikayelere sahip olan 40 Kısa Hikaye sorusu, analiz aşamasında iki kategoride gruplandırılmışlardır. Cevapları 5 ve 4 puan olanlar iyi cevap verebilirlik, 3, 2 ve 1 puan olanlar da düşük cevap verebilirlik grubuna dahil edilmişlerdir

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20 istatistik programından yararlanılmıştır. Anket formunun güvenilirliğini değerlendirmede iç tutarlılık çalışması yapılmış, Cronbach alfa katsayısı 0.90 bulunmuştur.

Bulgular
Araştırmaya katılanların tamamı 430 kişi olup bunların 245'i kadın (%57), 185'i erkek (%43) hastadan oluşmaktadır. Anket'e katılanların 329'u (%76.5) anketi birebir kendileri cevaplamış, 101'ini (%23.5) ise refakatçi olarak bulunanlar cevaplamıştır. Ankete katılanlar arasında evli olanlar 297 kişi (%69.1) ile en büyük oranı oluştururken, katılanların eğitim durumu çoğunlukla ilköğretim mezunu olup 178 kişi (%41.4), Okul Bitirmemiş ve Üniversite mezunu eşit oranda 50'şer kişi (%11.6) olarak saptanmıştır. 329 hastanın minimum yaşı 17 iken, maksimum yaş katılımı 87, 101 Refakatçinin minimum yaşı 18 iken, maksimum yaş 70 olduğu görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		
	Sayı	%
Cinsiyet		
Kadın	245	57.0
Erkek	185	43.0
TOPLAM	430	100
Medeni Durum		
Bekar	89	20.7
Evli	297	69.1
Boşanmış	9	2.1
Dul	33	7.7
Ayrı	2	0.5
TOPLAM	430	100
Öğrenim Düzeyi		
Okul Bitirmemiş	50	11.6

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İlköğretim	178	41.4
Ortaokul ve Lise	152	35.3
Üniversite	50	11.6
TOPLAM	430	100
Refakatçi		
Yok	329	76.5
Var	101	23.5
TOPLAM	430	100
Yaş		

	N	**Ortalama**	**± (ss)**
Yaş	329	45.71	±16.74
Refakatçi Yaşı	101	34.79	±10.83

Ankete katılan yatan hastalardan alınan bilgilere göre, hastaların hastaneye yatış için bekleme süreleri en yüksek %53.7 oranıyla 'aynı gün' bulunmuş olup bir aydan fazla yatış için bekleyen hasta oranı %5.1'dir. Hastaneye yatış için gelen hastaların %10'u ambulans kullanmış olup, ağırlıklı olarak özel araç (%53.3) ve toplu taşıma (%30.7) kullandıkları belirlenmiştir. Anket uygulanan hastaların sadece %14.2'si 15 gün ve üzeri uzun yatış yaptıklarını belirtmiş, diğer hastaların yatış süreleri ağırlıklı olarak 3-5 gün (%37.9) , 1-2 gün (%24.7) ve 6-14 gün (%23.3) olarak bulunmuştur. Hastaların hastaneye yatış sebepleri çoğunlukla WHO'nun cevap verebilirlik anket formundaki hastalık sınıflamasının dışında kalan (%57.4) büyük ameliyatlar (beyin cerrahi, genel cerrahi, ortopedi ameliyatları, v.b) ve tedavileri (enfeksiyon, onkoloji, diyaliz, felç ve diğer nörolojik rahatsızlar, v.b) kapsamaktadır. Yatarak tedavi gören bu hastaların çoğunluğu SGK kapsamında olup, sigortam yok diyenlerinde Yeşil Kart kapsamında oldukları belirlenmiş olup böylelikle hastaların % 98.1' inin devlet güvencesi kapsamında oldukları belirlenmiştir.

Hastalara, yatışları sırasında herhangi bir sebeple kötü muameleye maruz kalıp kalmadıklarını sorduğumuz anket sorusunda, sebepler arasında cinsiyet (%0.023), yaş (%0.023), para (%0.023) ve sosyal sınıf (%0.023) nedeniyle yanlızca 4 hasta kötü muameleye maruz kaldıklarını (%0.9) bildirmişlerdir.

Hastaların sağlık çalışanlarından, hastane ekipman ve ilaç desteğinden yaklaşık %95 oranında memnun oldukları bulunmuştur.

Kısa Hikaye sorularının, ortalama ve standart sapma değerleri tablo 6.6'da verilmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında en düşük puan ortalaması 2.59 (± 0.71) ile Gizlilik boyutu ve 2.63 (± 0.47) puan ortalaması ile Konfor boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. En yüksek puan ortalaması ise 3.33 (± 0.52) ile Saygılı Tedavi boyutunda tespit edilmiştir (Tablo 2).

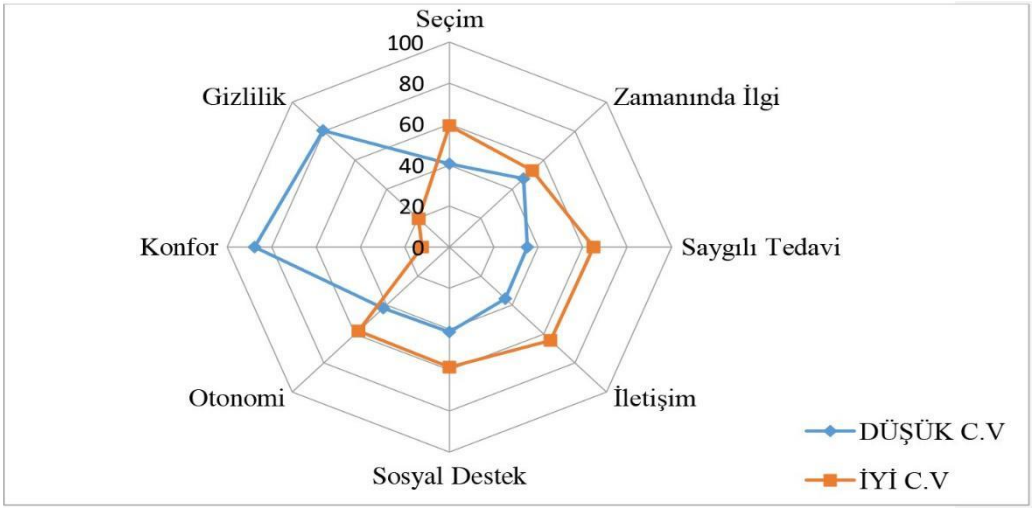
Tablo 2. Kısa Hikaye Sorularının Puan Ortalamaları

Kısa Hikaye Sorularının Puan Ortalamaları			
	n	**ortalama**	**± (ss)**
Zamanında İlgi	429	3.16	0.55
Saygılı Tedavi	429	3.33	0.52
İletisim	430	3.28	0.47
Konfor	430	2.63	0.47
Gizlilik	429	2.59	0.71
Otonomi	429	3.24	0.48
Sosyal Destek	430	3.24	0.49
Seçim	430	3.23	0.52

Cevap verebilirlik boyutlarını ölçmek için kötüden iyiye karışık senaryolarda hikayelere sahip olan 40 Kısa Hikaye sorusu, analiz aşamasında iki kategoride gruplandırılmışlardır. Cevapları 5 ve 4 puan olanlar iyi cevap verebilirlik, 3, 2, 1 puan olanlar da düşük cevap verebilirlik grubuna dahil edilmişlerdir. Düşük cevap verebilirlik grubunda en yüksek oranlar Konfor ve Gizlilik boyutların da, İyi cevap verebilirlik grubunda ise en yüksek oranlar Saygılı Tedavi ve İletişim alt boyutların da saptanmıştır (Şekil 1).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Şekil 1.: Kısa hikaye'lerin düşük- iyi c.v gruplaması



Kısa Hikaye sorularının sekiz alt boyutunun düşük ve iyi cevap verebilirlik grupları ile cinsiyet, öğrenim düzeyi, sağlık güvencesi ve yatış süresi arasında ilişki analizi yapılmıştır. Bu ilişki analizlerinde bazı alanlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Tablo 3.).

Tablo 3. Kısa hikaye grupları ile anlamlı farklılık gösteren özellikler

		Seçim					
		Düşük		İyi			
		n	%	n	%	n	%
Öğrenim Düzeyi	Okul Bitirmemiş	25	50	25	50	50	100
	İlköğretim	72	40.4	106	59.6	178	100
	Ortaokul ve Lise	66	43.4	86	56.6	152	100
	Üniversite	12	24	38	76	50	100
Toplam		175	40.7	255	59.3	430	100
	$\chi2$=8.041, sd=3, p=0.04, p<0.05						
		Zamanında İlgi					
Sağlık Güvencesi	SGK	190	49.4	195	50.6	385	100
	Özel Sigorta	3	37.5	5	62.5	8	100
	Yok	10	27.8	26	72.2	36	100
Toplam		203	47.3	226	52.7	429	100
	$\chi2$=6.462, sd=2, p=0.04, p<0.05						
		Sosyal Destek					
Sağlık Güvencesi	SGK	166	43.1	219	56.9	385	100
	Özel Sigorta	1	12.5	7	87.5	8	100
	Yok	10	27.8	26	72.2	36	100
Toplam		177	41.3	252	58.7	429	100
	$\chi2$=5.978, sd=2, p=0.05, p=0.05						
		Gizlilik					
Sağlık Güvencesi	SGK	317	82.3	68	17.7	385	100
	Özel Sigorta	4	50	4	50	8	100
	Yok	24	66.7	12	33.3	36	100
Toplam		345	80.4	84	19.6	429	100
	$\chi2$=9.925, sd=2, p=0.00, p<0.05						
		Zamanında ilgi					
Yatış süresi	1-2 gün	40	37.7	66	62.3	106	100
	3-5 gün	68	41.7	95	58.3	163	100
	6-14 gün	60	60.	40	40	100	100

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

	15 gün ve fazlası	35	57.4	26	42.6	61	100
Toplam		203	47.2	227	52.8	430	100
	χ2=14.884, sd=3, p=0.00, p<0.05						
			Saygılı Tedavi				
Yatış süresi	**1-2 gün**	31	29.2	75	70.8	106	100
	3-5 gün	52	31.9	111	68.1	163	100
	6-14 gün	49	49	51	51	100	100
	15 gün ve fazlası	19	31.1	42	68.9	61	100
Toplam		151	35.1	279	64.9	430	100
	χ2=11.224, sd=3, p=0.01, p<0.05						

Araştırmaya katılanlardan üniversite mezunları seçim boyut hikayelerinde en yüksek iyi cevap verebilirlik tutumuna, yeşil kart sahibi olan hastalar zamanında ilgi boyut hikayelerine en yüksek iyi cevap verebilirlik tutumuna, özel sigorta sahibi olan hastalar sosyal destek boyutunda en yüksek iyi cevap verebilirlik tutumuna, SGK lı hastalar gizlilik boyutunda en düşük cevap verebilirlik tutumuna sahiptir.
Yatış süresi uzayan hastalar zamanında ilgi ve saygılı tedavi boyut hikayelerine en düşük cevap verebilirlik tutumuna sahiptir.

Sonuç ve Tartışma

Cevap verebilirlik düzeyini ölçmek için yatan hastalar üzerinde yaptığımız bu çalışmada, anketin yapıldığı hasta grubunu daha iyi tanımak adına mevcut analizlere baktığımızda; çoğunluğu evli kadınlardan oluşan ve gene çoğunluğunu ilköğretim mezunu bireylerin oluşturduğu, üniversite ve okul bitirmemiş birey sayısının eşit çıktığı, yaklaşık % 99'unun devlet sigorta kapsamında olduğu bir hasta grubu ile bu araştırma yapılmıştır.

Kısa hikaye tutum puan ortalamalarına bakıldığında en düşük puan ortalaması 2.59 (± 0.71) ile Gizlilik boyutu ve 2.63 (± 0.47) puan ortalaması ile Konfor boyutuna ait olduğu, en yüksek puan ortalaması ise 3.33 (± 0.52) ile Saygılı Tedavi boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Kısa hikaye cevap verebilirlik sorularına gösterilen tutumlarda en düşük değer Konfor ve gizlilik alanında, iyi cevap verebilirlik için en yüksek değer Saygılı Tedavi ve İletişim alanında bulunmuştur. Aynı kısa hikayelere gösterilen farklı tutumların bireysel nedenlerini ve bu nedenlerin en çok hangi cevap verebilirlik boyutlarını etkilediğine yönelik 2015 yılında 64 ülkede 150.000 katılımcı ile gerçekleştirilmiş kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda; Öğrenim düzeyi, hasta deneyimi (yatarak tedavi görüp görmediği ile sağlık düzeyi), kronik hastalığı olan bir yakınına bakma, cevap verebilirliğe gösterdiği önem gibi bireysel özelliklerin tutum farklılıklarına neden olduğu ve bunlarında ençok zamanında ilgi, konfor ve gizlilik alanlarını etkilediği bulunmuştur (Valentine N.,2015)). Bizim çalışmamızda ise bireysel özelliklerden öğrenim düzeyi, yatış süresi ve sosyal güvence şeklinin kısa hikayelerde tutum farklılıklarına neden olduğu ve bunlarında saygılı tedavi, zamanında ilgi, sosyal destek, gizlilik ve seçim boyutu üzerine etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim düzeyi ile Seçim boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve üniversite mezunlarının bu hikayelere daha iyi cevap verebilirlik tutumu (okul bitirmemiş: %50, ilköğretim: %59, ortaokul-lise: %56.6, üniversite: %76) sergiledikleri görülmüştür.
Ayrıca Sağlık güvencesi ile Gizlilik ve Zamanında İlgi boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, Yeşil kart kapsamındaki hastaların (SGK: %50.6, Özel Sigorta.:62.5, Yeşil Kart:72.2) bu hikayelere daha iyi cevap verebilirlik tutumu sergiledikleri saptanmıştır. Bu sonuçlara ilaveten sağlık güvencesi ile Sosyal Destek boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup yabancı uyruklu 8 hastadan oluşan özel sigorta kapsamındaki bu hastaların (SGK: %56.9, Özel Sigorta.:87.5, Yeşil Kart:72.2) hikayelere daha iyi cevap verebilirlik tutumu sergiledikleri saptanmıştır ki bu da çok az bir kısımı temsil etmekle birlikte farklı toplumların küçük bir karşılaştırması olarak düşünülebilir.
Yaptığımız bu çalışmada, ayrıca Zamanında İlgi (1-2 gün: %62.3, 3-5 gün:%58.3, 6-14 gün: %40, 15 gün ve üzeri: %42.6)ve Saygılı Tedavi(1- 2 gün: %70.8, 3-5 gün: %68.1, 6-14 gün: %51, 15 gün ve üzeri: %68.9) ile Yatış Süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur Ankete katılan hastaların yatış süresi 6-14 gün olanlarda iyi cevap verebilirlik tutum puanlarının düştüğü görülmüştür.

Kısa hikayelere verilen cevaplarda tutum heterojenliğinden etkilenen cevap verebilirlik boyutları; Seçim, Sosyal Destek, Gizlilik, Zamanıda İlgi ve Saygılı Tedavi olarak bulunmuştur. Bu boyutlar, bireysel farklılıklardan öğrenim düzeyi, sağlık güvencesi ve yatış süresinden etkilenmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ülkenin farklı bölgelerinde özellikle kısa hikaye sorularından elde edilecek puanların bölgesel memnuniyet farklılıklarını açıklamada ve farklılıklara neden olan sosyokültürel, ekonomik, bireysel etkenlerin nedenleri tespit etmekte önemli bir araç olacaktır. İleride daha geniş, bölgesel sağlık alanlarını kapsayan, özel ve kamu hastanelerini karşılaştırabilen ileri çalışmalarının olması ayrıca ayaktan hastalar üzerine yapılacak olan cevap verebilirlik çalışmalarınında sistemin işleyişi ve değerlendirilmesi yönünden daha kapsamlı veriler vereceği inanılmaktadır.

Kaynakça

Akdağ R.(2008). *Türkiye sağlıkta dönüşüm programı ve temel sağlık hizmetleri*. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 770, Kasım.

Aktan CC, Işık AK. (2007). *Sağlığın korunması ve geliştirilmesine yönelik evrensel sağlık bildirgelerine toplu bir bakış*. Coşkun Can Aktan ve Ulvi Saran (ed), Sağlık Ekonomisi ve Sağlık Yönetimi, Aura Yayınları, Ankara.

De Silva A, Valentine NA.(2000) *Framework for measuring responsiveness,*WHO GPE Discussion Paper Series, 32.

Evans SC, Roberts MC, Keeley JW, Blossom JB, Amaro CM, Garcia AM, Reed GM. (2015). *Vignette methodologies for studying clinicians' decision-making: validity, utility, and application in ICD-11 field studies.* International Journal of Clinical and Health Psychology, 15 (2); 160-170.

Grol-Prokopczyk H. (2014). *Age and sex effects in anchoring vignette studies: methodological and empirical contributions*. In survey research methods 8 (1); 1, NIH Public Access.

Murray CJ, Frenk JA. (2000). *Framework for assessing the performance of health systems*. Bulletin of the World Health Organization, 78 (6); 717-731.

Murray CJ, Kawabata K, Valentine N. (2001). *People's experience versus people's expectations*. Health Affairs, 20 (3); 21-24.

Rice N, Robone S, Smith P. (2011). *Analysis of the validity of the vignette approach to correct for heterogeneity in reporting health system responsiveness*. The European Journal of Health Economics, 141-162.

.Salomon JA, Tandon A, Murray CJ. (2004*). Comparability of self rated health: cross sectional multi-country survey using anchoring vignettes*. BMJ, 328 (7434); 258.

Valentine N, Verdes-Tennant E, Bonsel G. (2015). *Health systems' responsiveness and reporting behaviour: Multilevel analysis of the influence of individual-level factors in 64 countries*. Social Science & Medicine, 138; 152-160.

WHO. The World Health Report 2000: *Health Systems; Improving Performance*. Geneva, 2000.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Self-Efficacy of Teachers as a Predictor of Test Anxiety among University Students

Bushra Akram
bushra.akram@uog.edu.pk

Abstract
The aim of the present study was to investigate the effect of teacher's self-efficacy on test anxiety of student. Total sample of the study was consisted of 150 teacher and 330 University students from Faculty of Social Sciences and Basic Sciences. Their age range was from 18 to 22 years whereas the age range of teachers was from 25 to 47 years. Convenient sampling technique was employed to select the teachers whereas students were recruited by using simple random technique. Two standardized tests named as General self-efficacy and Test Anxiety scale were administered to measure the Self-efficacy and level of test anxiety among students and teachers.

The results showed negative correlation r (-0.76, p<.001) between teacher's self-efficacy and student's test anxiety. Further Standard Multiple Linear Regression analysis indicated teacher's self-efficacy as a negative predictor (-1.49*, p<.05)of the test anxiety among the students. It is recommended on the results of the present study to include a self-efficacy development program for the teachers in their training sessions which will reduce test anxiety among the students that will further improve their academic performance.
Keywords: *Teacher's Self-Efficacy, Test -Anxiety, University students*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Social Media In Education: A Distraction Or Motivation?

Naciye Güliz UĞUR
School of Business, Sakarya University, Sakarya, Turkey
ngugur@sakarya.edu.tr

Aykut Hamit TURAN
School of Business, Sakarya University, Sakarya, Turkey
ahturan@sakarya.edu.tr

Abstract
It is important to assess students' perceptions of social media tools and how these tools are used for learning. The purpose of this study is to provide information on student use of social media in order to assess how the perceived the impact of social media in relation to learning. Also, to determine whether using social media tools was perceived by students as a distraction from learning and to equally examine whether using social media tools for learning did intimidate students especially, those students who were not savvy in the use of social media tools. The idea is to provide information to instructors on the perceived impact of using social media for learning purposes so that they could develop strategy to deal with any concerns that might emerge following the application of social media as learning tools during classroom instruction. The study examined students' perceptions of Facebook, Twitter and blogs as tools for learning in a classroom environment.
Keywords: *social media, distraction, motivation, higher education, empirical*

study **Introduction**

The traditional teaching methods usually focus on theory than practice; hence they are largely criticized by employers. Recently new technological gadgets and tools like social media reached for help to offer a new way to integrate theory and practice in teaching. Recording and uploading as well as downloading media to social platforms and promoting content access could lead interactive and cooperative learning environments. Social Media, especially Facebook in our case would reveal positive effects on students' learning experience and process and class environment, since students can put their practical knowledge in use, share, collect, and recall, collaborate and learn in learner centric environment.
Information and Communication technologies (ICTs) have affected all aspects of our lives, including and especially educational processes. Because of several reasons like dominance of traditional teaching methods and not well qualified teaching staff etc., technological advances have not been adequately applied into the educational settings. New educational technologies can help instructors to create more meaningful learning tasks in a better and innovative ways.
Social media has been studied for sharing learning experiences, research, academic events and getting the latest information by the users. However, using social media in learning and teaching process has not very well explored. Especially Facebook can help students' to transfer their knowledge into the practice. Although very important, educational systems in developing countries usually do not emphasize practical skills development and turning theoretical knowledge into practical skills.
In today's competitive environments where time and place losing their importance, employees are expected to communicate real time and form strong bounds and build stronger communities.

Literature Review
Social media is remarkably pervasive and most would argue ubiquitous among college students (Doshi, 2011). Social media is called "social" for a reason (King, 2012); it enables group communication to be quick and concise. College students use social media sites at a higher rate than the general population because they have easier access to the internet (Jones, Johnson-Yale, Millermaier, & Perez, 2009). With Facebook, social networking is much more flexible and versatile because it had features to upload pictures, videos and calendar events (Tagtmeier, 2010). According to Lampe, Ellison, and Steinfield (2006), Facebook had been found to strengthen communication using chat and bulletin boards to teach and administer courses. Lampe et al. (2006) argued that Facebook is used to download supplemental materials to support educational process.
On the other hand, Twitter allows text with various links, but then users have the ability to link their accounts to other services. For instance, when a class was using Twitter and used the hashtag, all members that were involved with that class could click on the hashtag and follow others who were tweeting about the same class assignment. Twitter permits users to host book chat sessions; for example, an English professor could assign a novel to be read. The professor could tweet open-ended questions using a hashtag, thus precipitating a class discussion.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

This was a good example of how the hashtag could be used; each student wrote open- ended questions to encourage posting and continuous collaboration on the materials or book being discussed. In addition, students and faculty could use the hashtag to clarify communication.

Social media is used in classrooms for posting daily assignments. For example, at the beginning of a class period, a professor could ask students to post comments or answers to questions on the board using Facebook, Twitter, or blog accounts for that class. After the class period, students could continue collaborating with one another using social media tools as they continued to discuss and post their views. Professors and students could see threads (meaning the professor posted a comment and all comments after the first post composed a thread and continued conversations for a longer period of time than the regular class period). The availability of the apps on the smart devices creates easy access to information and other students via social media. Rogers (2013) noted that over 60% of faculty that used social media maintained that it increased communication. Easy access to social media provides students with a variety of opportunities to articulate their concerns about their studies and receive feedback from instructors, thereby providing an opportunity that helps students to succeed. Students also benefits from the abundance of information that they receive and share. Devaney (2013) stated that social media tools could boost student engagement, link students to content experts and real-world examples of classroom lessons, and could help them establish an online body of work.

With social media becoming so common for classroom use, faculty listed two top concerns (Rogers, 2013). The primary concern was that social media used as a learning tool affected the completion of the assignments and the distraction it caused for students. However, previous researchers suggested that social media tools were viewed as distracting and therefore hampered learning (Devaney, 2013). The current research examined these perceptions and usage of social media among students.

Education and Social Media

The use of blogs had completely changed the characteristics of communication, thus giving leeway for more dialogue, discussion and debate, emphasizing Vygotsky's (1978) theory of social constructivism. Blogs helped the students work together, engaging in writing and assembling one thought after another, thus enhancing the learning process of social collaboration. Vygotsky (1978) believed in constructivist theory, which supported collaboration between teachers and students as well as among students themselves; the use of blogs seemed to promote such collaboration. When blogs were used in a higher education classroom, it created a contractual learning environment, which supported knowledge development through engagement, reflection, and collaboration—thus, the importance of the perception of students using social media in a higher education learning environment. Ferdig and Trammell (2004), contended that blogs "[were] useful teaching and learning tools because they provided space for students to reflect and publish their thoughts and understandings and that since blogs could be commented on, they provide opportunities for feedback and potential scaffolding of new ideas" (p. 2). Blogs could successfully be merged into several classes where students and professors communicated with each other throughout the semester.

Facebook becomes more important when discussing active learning (Chickering & Gamison, 1991). Active learning involved collaboration through teamwork and discussion with peers. One advantage of Facebook was that it allowed for communication between students and faculty to be quick and easy (Bosch, 2009). Facebook not only helped with the classroom collaboration, but it also helped with students integrating into the higher education learning environment (Madge, Meek, Wellens, & Hooley, 2010). Facebook had been used frequently in the learning environment for the exchange of course related files and information such as the class syllabus, lecture notes, and worksheets. The most compelling data showed that 56 % of students reported that they used Facebook often for purposes of exchanging course- related information. Only 30% rarely used Facebook, and 14% never used Facebook in such ways (Antoniou, Theodoropoulos, Christopoulou & Lepouras, 2014). At that time, Facebook engaged approximately 80 to 90% of college and university students (Educause, 2007).

In March 2006, Jack Dorsey, Noah Glass, Bliz Stone and Evan Williams launched the Twitter social media website (Johnson, 2013). Twitter was a social media tool that was intended to keep friends and colleagues informed of current information throughout the day. However, after launching, Twitter was widely used for instant feedback, thus becoming a social media tool for communication. Over time, Twitter had become an integrated part of higher education, opening a new surge of communication between faculty and students (Bista, 2014). Posts on Twitter, known as tweets, consisted of only 140 characters; with these characters, users could monitor feeds that were organized in news bulletins. These news bulletins were constantly streaming and updated on any smart device where social media could be accessed. Junco, Heiberger, and Loken (2011) found that increased engagement through Twitter empowered students, thus translating into retention, course enjoyment, and student achievement. With Twitter, students achieved the ability to write quickly and concisely. Students also used Twitter as a backchannel (listening in class as the professors lectured and responding with tweets) for collaboration between classes and with faculty asking questions, brainstorming and focusing on in class and out of class discussion (Bista, 2015). A study at Michigan State (Lyle, 2012) revealed that students who engaged on interaction with their peers using Twitter reported higher and better grades.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

According to Lyle (2012), "Twitteracy, Tweeting [was] viewed as a new literary practice" (p. 2). In the report of the Michigan State study, the author (Lyle) further acknowledged that the "literary practice" described faculty who actively engaged students with Twitter. Ultimately, the classes were more interesting, and the students received higher grades. With Twitter, the students' perception was as though the connection with faculty and others within the class was real, and learning was not just for the sake of learning. Chickering and Gamson (1987) suggested seven principles that enhanced student engagement with Twitter and other social media tools used in higher education. The principles were: (1) student and faculty contact; (2) cooperation among students; (3) active learning; (4) prompt feedback; (5) emphasizing time on tasks; (6) communicating high expectations; and (7) respecting others. With these steps, the faculty built a Twitter account for the class and, thus, the entire class' communication was enhanced.

Facebook, Twitter, and blogs offered opportunities for collaboration whereby students exchange ideas. Students also shared information about class activities and supported one another. Once the collaboration took place, the learning process was enriched. With Twitter, the same scenario related except that students would follow their threads and see who replied. The same concept applied with blogs, but the journal entries were longer than the 140 characters that were allowed with Twitter. Facebook, Twitter, and blogs allowed for instant response; the theories supported the notion that knowledge was a state that was attainable through reasoning or experiences (Siemens, 2004).

Connectivism and Social Media

Connectivism provides insight into learning skills and tasks needed for learners to flourish in a digital era or the era where social media (Facebook, Twitter, blogs) is the learning tool of choice. Siemens (2004) advocates that the four components of connectivism that link social media as a learning tool include:

- Learning and knowledge in diversity of opinions
- Nurturing and maintaining connections learning
- Ability to connect ideas and concepts
- Currency (providing opportunity for up-to-date knowledge

Using these four components of connectivism with Facebook, Twitter, and blogs as learning tools, students are able to be connected and receive information from one and another. For example, in a political science class with the main topic being the presidential election, each student thought differently. They could share knowledge, poll predictions, and debate summaries on their social media feeds. These thoughts were coming from a diverse learning community. With this method of the learning process, each student was connected and understood each person's opinions. These principles allowed up-to-date knowledge to be transferred at the stroke of a fingertip with threads, a quick tweet, or a comment on a blog posting.

Connectivism as a learning theory could illustrate how social media is used to provide data for students to learn and share information in a higher education learning environment. Siemens (2014) maintained that connectivism presented a model of learning that recognized the tectonic shifts in society where learning was no longer an internal, individualistic activity. Educational tended to be slow to recognize new learning tools and how environmental changes with respect to new theories and technologies (Facebook, Twitter and blogs). Connectivism provides insight into how learning could flourish in a digital era or the era where social media (Facebook, Twitter, blogs) is available (Siemens, 2014).

Another learning theory that coincided with Vygotsky's (1962) social learning was Lave and Wenger's (1990) Situated Learning Theory. The basic concept of this theory was that abstract knowledge that was usually obtained in the classroom was harder to retain.

Researchers Lave and Wenger (1990) explained that: "information and facts that are hard to retain when they were drilled out of any meaningful context and are learned much more effortlessly when learners are acquiring them as a game or through social media such as blogs. Social networks such as Facebook and Twitter allow learners, once they have moved beyond personal connection, to embrace a community where they can learn from each other. Social interaction played a significant role in the learning process. The contextual understanding thus gained not only allows them to understand concepts better but also helps them learn from peers about how to apply them" (Origin Learning, 2015, para. 7).

Brown, Collins, and Duguid (1989) emphasized that social interaction was a critical component of situated learning. These researchers insisted that learning both inside and outside the classroom, advanced through collaboration using social media tools, constructed and built knowledge. Brown et al. (1989) maintained that when using social media tools (Facebook, Twitter, blogs) learning was inadvertent rather that deliberate.

Knowles (1975) developed the theory of andragogy and maintained that adults believed in self-direction. He also contended that adult learners did better when they participated in learning and understanding the immediate use of knowledge they would acquire. Self -directed learning was a concept meaning individuals took the initiative with or without help to be responsible for their learning needs. Students took control of how much they learned and the methods that were used for learning. The students used learning strategies, which consisted of communicating and implementing tactics that included collaboration, which reinforced ideas and small groups that discussed new and

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

old class materials. Social media tools and networking provided a learning environment that enhanced adult learners. With these strategies, self- directed learning opened opportunities for social media in the higher learning environment. Ericken (1984) stated that students did not learn by just sitting in the classroom; students learned by interacting with others.

Academic Achievement and Social Media

Facebook, Twitter and blogs have become parts of students' everyday lives. The easy access of such websites might contribute to distractions during class learning, thus causing low productivity (James, 2012). The continuous access of these sites makes it difficult for students to shift from social mode to learning mode (James, 2012). For the most part, social media sites with constant accessibility could cause lack of sleep, and the need to check the sites during class times could lead to distraction from studies (James, 2012). Therefore, constant access to these social media sites might lead to a dip in academic performance, which might lead to frustration. Additional distractions happen when a quick Tweet became a long running open discussion, and a quick check of a Facebook post turned into hours of checking one post after another. Therefore, valuable study time or working on class projects is lost (James, 2012).

Astin (1984) maintained that students who reached their academic goals set aside time and put forth effort on their assignments to reach those goals. Getting suitable grades or finishing the academic journey was an important goal. Therefore, the amount of time students spent studying was critical (Astin, 1984). Spending time on Facebook, Twitter, blogs, and other social media sites lessened the allotted time to focus on academic activities. Thus, grades suffered, and the academic journey was longer.

In 2009, a Stanford University experimental and observational study provided evidence that students who multi-task were poor in many cognitive tasks (Ophir, Nass, & Wagner, 2009). The study was a trait multitasking index design with intentionally distracting elements. This study was conducted in five parts: a media use questionnaire, an index of three sets of cognitive experiments (part I, II, and III) and a final set of questionnaires administered online. On average, during the administering of the test, the multitaskers (the ones that were using Facebook, Twitter and studying all at the same time) responded 77 seconds slower in identifying patterns than the lower multitaskers, the ones that were using a blog and studying (Ophir et al., 2009). The study suggested that the heavy media multitaskers were distracted by the multiple streams of media they consumed (Ophir et al., 2009). Ophir, Nass, and Wagner (2009) maintained that during the study, multitaskers were asked to recall parts of a long-term memory test, they (the multitaskers) often falsely identified the elements. These findings strengthened the argument that multitasking and using social media sites (Facebook, Twitter and blogs) in higher education caused distraction (Ophir et al., 2009). These authors (Ophir, Nass, and Wagner) believed that the research was almost unanimous that those students who chronically multi-task showed an enormous range of deficits.

Juncos's (2012) study at EDUCAUSE Center for Applied Research (ECAR) found that 73% of students texted daily, another 99% owned laptops and 90% used social media. Facebook was the most popular site used—averaging 97%. Rosen, Carrier, and Cheever (2013) pointed that 97% of the students who used Facebook had extremely lower grades. Rosen et al. (2013) noted that the students who accessed Facebook while studying had lower GPAs than those who did not access Facebook. Rosen et al. (2013) argued that network living or too much social media while learning could result to learning distraction. This research (Rosen et al., 2013) predicted that the impact of social media sites (Facebook, Twitter, and blogs) would drive students to instantaneous gratification. According to Rosen et al. (2013), students preferred quick choices and exhibit no patience. Some of the studies reviewed indicated that social media could result to distraction in learning in higher education. It appeared the questions of distraction and intimidation for students remained unclear, thus highlighting the importance of this study.

Method

The study was based on a survey design, which was a self-reporting method of data collection (Kelley, Clark, Brown, & Sitzia, 2003) . The survey design enabled the researcher to collect data to assess students' perceptions of social media tools as learning devices during classroom instruction.

Two basic MIS classes housed in the School of Business from a Sakarya University in Turkey were selected to participate in the current study. These two classes were chosen because their instructors used Facebook, Twitter and blogs to facilitate instruction during normal classroom activity. Therefore, the two classes were purposefully selected and were suitable for this study because the students who registered in these two classes had experience using Facebook, Twitter and blogs to support their learning in a normal learning environment. The total number of students enrolled in the two classes was 114. However, only 109 students completed the questionnaire. The return rate was 95.61%. As a result, the population of the study was made up of 109 students who completed the survey. The instructors in charge of the two classes that were involved in the study gave the researcher access to their classrooms for the purposes of data collection. Student participation was voluntary.

Findings

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Data collected for this study were analyzed using a variety of descriptive statistics, which included frequencies, percentages and median scores. A Mann Whitney U-test, a nonparametric counterpart of the t-test was used to examine if differences existed between male and female students in their perception of social media tools (Facebook, Twitter and blogs). Kruskal Wallis H tests, the nonparametric counterparts to the (Analysis of Variance) ANOVA tests, were employed to assess if differences existed among the participants in their responses to various questionnaire items based on age.
Participants were almost equally weighted in terms of gender, 51.38% of respondents identified themselves as males and 48.62% identified themselves as females. All the participants were between the ages of 18 and 25. Majority of the participants (89.91%) was between 18 and 20 years of age.

Perception of Learning Tools
The findings revealed that students were less positive about using Facebook as a learning tool. Also majority of the participants did not perceive that Facebook did provide opportunity for them to be resourceful when they used it (Facebook) for learning. The results indicated that most students did not believe that Facebook had helped them to engage in the learning activities during instruction. Overall, students did not seem enthusiastic about using Facebook for learning.

Table 1: Facebook as a Learning Tool

	Questionnaire Items	% Strongly Disagree (n)	% Disagree (n)	% Undecided (n)	% Agree (n)	% Strongly Agree (n)
1	I enjoy using Facebook for educational purposes.	15.79% 15	33.68% 32	22.11% 21	25.26% 24	3.16% 3
2.	I am resourceful when I use Facebook for learning because I can engage with other students.	11.58% 11	33.68% 32	30.53% 29	22.11% 21	2.11% 2
3.	I believe teachers should use Facebook in the classroom to expand learning materials.	13.98% 13	35.48% 33	35.48% 33	13.98% 13	1.08% 1
4	My instructor uses Facebook in the classroom.	42.55% 40	44.68% 42	11.70% 11	1.06% 1	0.00% 0
5	My instructor does not use Facebook effectively for teaching.	11.58% 11	15.79% 15	45.26% 43	22.11% 21	5.26% 5
6	Using Facebook in the classroom is not enjoyable.	8.42% 8	20.00% 19	46.32% 44	22.11% 21	3.16% 3
7	Using Facebook in the classroom makes the information presented reflect life experiences.	9.47% 9	20.00% 19	40.00% 38	26.32% 25	4.21% 4
8	Facebook helps student to engage in classroom activities.	14.74% 14	25.26% 24	34.74% 33	22.11% 21	3.16% 3
9	Facebook does not promote collaborative learning among students.	6.32% 6	25.26% 24	36.84% 35	24.21% 23	7.37% 7

The results showed that most students did not enjoy using Twitter for educational purposes and most of the students did not perceive that using Twitter during instruction made learning a fun activity. The average score for students' perception of Twitter as a learning tool was 2.79. The result showed that the participants were undecided in their perception of Twitter as a learning tool. The results are summarized in Table 2.

Table 2: Twitter as a Learning Tool

	Questionnaire Items	% Strongly Disagree (n)	% Disagree (n)	% Undecided (n)	% Agree (n)	% Strongly Agree (n)
1	I enjoy using Twitter for educational purposes.	18.48% 17	28.26% 26	27.17% 25	22.83% 21	3.26% 3
2	I am resourceful when I use Twitter for learning because I can engage with other students in a collaborative way.	19.78% 18	19.78% 18	30.77% 28	26.37% 24	3.30% 3
3	I believe teachers should use Twitter in the classroom to expand the learning materials.	19.78% 18	20.88% 19	34.07% 31	20.88% 19	4.40% 4
4	My instructor does not use Twitter for teaching	10.11% 9	6.74% 6	30.34% 27	39.33% 35	13.48% 12
5	Using Twitter in the classroom does not make learning to be a fun	9.89% 9	17.58% 16	45.05% 41	23.08% 21	4.40% 4

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

	activity.					
6.	I enjoy using Twitter to brainstorm while completing classroom assignments.	16.30% 15	21.74% 20	39.13% 36	20.65% 19	2.17% 2
7	Using Twitter in the classroom makes the information presented reflect life experiences.	15.22% 14	21.74% 20	32.61% 30	28.26% 26	2.17% 2
8	Twitter helps to makes learning engaging for students because it helps to promote classroom participation.	16.30% 15	18.48% 17	34.78% 32	28.26% 26	2.17% 2
9	Twitter does not promote collaborative learning among students.	8.70% 8	17.39% 16	40.22% 37	29.35% 27	4.35% 4

Students were undecided in their perception of blogs as perceived learning tools. Majority of the participants selected the neutral degree on the scale. On the other hand, number of disagreeing students were more than agree and disagree populations as seen in Table 3.

Table 3: Blogs as Learning Tools

	Questionnaire Items	% Strongly Disagree (n)	% Disagree (n)	% Undecided (n)	% Agree (n)	% Strongly Agree (n)
1	I enjoy using Blogs for educational purposes.	11.36% 10	28.41% 25	32.95% 29	25.00% 22	2.27% 2
2	I am resourceful when I use Blogs for learning because I can engage with other students.	4.55% 4	25.00% 22	36.36% 32	28.41% 25	5.68% 5
3	I believe teachers should use Blogs in the classroom to expand learning materials.	5.68% 5	19.32% 17	43.18% 38	28.41% 25	3.41% 3
4	My teacher uses Blogs in their classrooms.	15.12% 13	30.23% 26	37.21% 32	16.28% 14	1.16% 1
5	My instructor does not use Blogs for teaching.	3.45% 3	11.49% 10	39.08% 34	32.18% 28	13.79% 12
6	I enjoy using Blogs to brainstorm while completing classroom assignments.	5.81% 5	20.93% 18	50.00% 43	22.09% 19	1.16% 1
7	Using Blogs in the classroom does not make learning a fun activity.	2.27% 2	23.86% 21	45.45% 40	20.45% 18	7.95% 7
8	Using Blogs in the classroom makes the information presented reflect life experiences.	3.41% 3	17.05% 15	50.00% 44	27.27% 24	2.27% 2
9	Blogs make learning engaging for students because it promotes active classroom participation	4.55% 4	17.05% 15	47.73% 42	28.41% 25	2.27% 2
10	Blogs do not promote collaborative learning among students.	6.98% 6	18.60% 16	52.33% 45	19.77% 17	2.33% 2

Perception of Learning Distraction

The results showed that some students disagreed, some were undecided that advertisement posted in the Facebook was viewed as a source of distraction. However, other students did agree that Facebook advertisement was perceived a distraction. On the other hand the mean score of students' perceptions of Facebook as a possible source of intimidation was 3.00, indicating that the students were undecided.

Table 4: Facebook as a Distraction Tool

	Questionnaire Items	% Strongly Disagree (n)	% Disagree (n)	% Undecided (n)	% Agree (n)	% Strongly Agree (n)
1	I am distracted by advertisements contained in Facebook when they pop up during classroom instruction.	7.55% 8	23.58% 25	31.13% 33	29.25% 31	8.49% 9
2	Using Facebook in the classroom is distracting.	5.66 6	20.75 22	32.08 34	30.19 32	11.32 12
3	I am not distracted when Facebook is used for classroom learning.	11.54 12	30.77 32	36.54 38	18.27 19	2.88 3
4	I use Facebook as a way to avoid participation in class activities.	8.49 9	27.36 29	32.08 34	25.47 27	6.60 7
5	I spend more time on Facebook than I do studying on weekly basis.	20.75 22	26.42 28	27.36 29	22.64 24	2.83 3
6	I am distracted from my studies when my Facebook friends create new updates (photos, status updates, etc.).	15.09 16	17.92 19	35.85 38	25.47 27	5.66 6
7	I do not feel distracted from the materials I receive from Facebook.	5.66 6	25.47 27	41.51 44	21.70 23	5.66 6

In general, the findings revealed that many students perceived that Twitter could not help students to concentrate

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

in their studies while a far greater majority neither agreed nor disagreed on the perceived impact of Twitter during classroom instruction. The average score of students' perceptions of twitter as a possible source of distraction was 2.98, showing that the students were undecided.

Table 5: Twitter as a Distraction Tool

	Questionnaire Items	% Strongly Disagree (n)	% Disagree (n)	% Undecided (n)	% Agree (n)	% Strongly Agree (n)
1	I am distracted by advertisements contained in Twitter when they pop up during classroom instruction.	11.88% 12	20.79% 21	37.62% 38	23.76% 24	5.94% 6
2	Using Twitter in the classroom is distracting.	3.96 4	17.82 18	38.61 39	33.66 34	5.94 6
3	I am not distracted when Twitter is used for classroom learning.	11.00 11	22.01 24	50.00 50	13.00 13	2.00 2
4	I use Twitter as a way to avoid participation in class activities.	8.91 9	19.80 20	36.63 37	31.68 32	2.97 3
5	I spend more time on Twitter than I do studying on weekly basis.	23.76 24	17.82 18	36.63 37	16.83 17	4.95 5
6	I am distracted from my studies when my Twitter friends create new updates (photos, status updates, etc.).	14.14 14	22.22 22	33.33 33	27.27 27	3.03 3
7	I do not feel distracted from the materials I receive from Twitter.	8.25 9	22.01 24	41.28 45	15.59 17	4.58 5

The results showed that many students were not decided in their perception that blogs were perceived to distract students from learning. The average score of students' perceptions of blogs as possible sources of distraction was 2.72, revealing that the students were undecided.

Conclusions

The results did indicate that 25.26% of the students agreed that they used Facebook for educational reasons while 33.68 disagreed. The results equally revealed that only six (6.90%) students strongly agreed that Twitter helped to expand the learning materials. The understanding was that majority of the students were not enthusiastic about using social media as learning devices. The finding showed that there were no statistical significant differences between male and female students in their perception of social media (Facebook, Twitter and blogs) as tools for learning. These findings were consistent with the findings from the research carried out by Efi and Andrew (2015) which revealed that no differences existed among students involved in their study based on gender. However, the study of Garber (2012) did show that females were more likely than males to use social media to communicate with "classmates," indicating that gender differences in social media usage outside the classroom might still impact classroom dynamics through community building extending beyond the physical walls of the classroom. Additionally, the results revealed that females actively participated in discussion forums than males, which might have important implications for determining gender differences in engagement levels while utilizing social media. Lenhart, Purcell, Smith, and Zickuhr (2010), revealed that blogs had declined among teens and young adults. As the group surveyed for this study was predominately young adults, this decline might explain the overall non-significant findings found among students. The findings of the present study indicated that only small number of the respondents either agreed or strongly agreed that they enjoy using blogs for educational purposes. The rationale could be that students preferred using shorter and quicker message formats through mobile device tools like Twitter or Facebook.

Although, the results of the present study did indicate that there was no statistical significance difference among the participants in their perception of social media tools for learning based on gender; however, Garber (2012) found that female bloggers tended to update their information more frequently than their male counterparts did. Women blog contents were more personally oriented in a journalistic style while men talked more about tangible items and purchases (cars and computers; (Herring & Paolillo, 2006).

Findings showed that gender difference existed for postings that were more reflective and personal, and not content or educationally based. The findings of the present study did not support the views expressed by Herring and Paolillo (2006) which revealed that there were no statistical significant differences among the students based on ethnicity about blog perceived learning intimidation and perceived learning distraction. Herring and Paolillo noted that the findings of their study did not support the work of Lenhart et al. (2010) who found that there were no

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

differences among the participants based on ethnicity regarding students' perception of social media as learning tools.

This study provided insight to teachers who might desire to use social media in the classroom. For instance, one of the findings of the present study revealed that Twitter seemed to appeal to African American students. These students perceived that Twitter provided opportunity for collaborative learning and sharing of ideas and this could help improve the level of involvement among students during classroom instruction. As universities seek to increase their retention rates, it might be beneficial to consider the influence that twitter has with this ethnic group. However, as noted previously, Twitter was also viewed as a source distraction. As a result, it might be more pragmatic to utilize Twitter in a manner that was restricted to showing feed only from the classroom and for educational purposes, while ignoring feed from external influences such as news outlets, celebrity gossip, and updates from friends and family. Future studies might be used to examine why African American students tended to favor Twitter more than other ethnicities and why Twitter was preferred over other social media outlets. Having this knowledge might help developers of social media technology in designing application that would be engaging, while minimizing distractions to encourage collaborative and meaningful learning.

Another recommendation would be to examine how much of the classroom usage of social media was for actual academic learning as opposed to sharing personal information. It would important to focus on more meaningful connections instead of the surface level connections that were provided through common classroom social media use such as polling or fact accumulation through hashtag (Knight & Kaye, 2014). Future studies were recommended to replicate the framework of the present research to cover mores courses and expand the population to include online classes, where diverse age groups were likely to be found. Furthermore, future studies could also be conducted at multiple institutions, which could include private and public institutions. It was equally recommended that further study be done that could include more minority groups using qualitative research methodologies.

References

Antoniou, A., Theodoropoulos, A., Christopoulou, K., & Lepouras, G. (2014). Facebook as teaching tool in higher education: A case study. *International Journal of Advances in Social Science and Humanities, 2*(3), 43-56.

Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel, 25*(4), 297-308.

Bista, K. (2014). Twitter in higher education: New pedagogy in the knowledge era of globalization. In M. Limbu & B. Gurung (eds.*), Emerging pedagogies in the networked knowledge society: Practices integrating social media and globalization* (pp. 195-205). Hershey, PA: IGI Global Publications.

Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communication: South African Journal for Communication Theory & Research, 35*(2), 185-200.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher 18*, 32-42.

Chickering, A., & Gamison, Z. (1987). *Applying the seven principles for good practices in undergraduate education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Devaney, L. (2013). *The benefits of using social media in the classroom* . Retrieved from http://www.eschoolnews.com/2013/01/23/the-benefits-of-using-social-media-in- the-classroom/

Doshi, J. B. (2011). Asking the right questions: A critique of Facebook, social media and libraries. *Public Services Quarterly, 7*(3-4), 102-110.

EDUCAUSE. (2007). *7 things you should know about Facebook II*. Retrieved from http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7025.pdf

Efi, N., & Andrew, L. (2015). Examining the effect of gender identity on the use of social media technology: A Higher Education Approach. *Journal of Arts and Humanities, 4*(4), 16-32.

Ericken, S. C. (1984). *The essence of good teaching*. New York, NY: John Wiley & Son, Inc.

Ferdig, R. E., & Trammell, K. D. (2004). Content delivery in the "Blogosphere". *T.H.E. Journal, 31*(7), 1-4.

Garber, M. (2012). *The Digital (Gender) divide: Women are more likely than men to have a blog (and a Facebook Profile)*. Retrieved from Atlantic.com/technology/archive/2012/04/the-digital-gender-divide-women-are- more-likely-than-men-to-have-a-blog-and-a-facebook-profile/256466/

Herring, S. C., & Paolillo, J. C. (2006). Gender and genre variation in Weblogs. *Journal of Sociolinguistics, 10*(4), 439-459. doi:10.1111/j.1467-9841.2006. 00287.x

James, R. (2012, December 18). *Social media: Brilliant tool or distraction*. Retrieved from https://edtechdigest.wordpress.com/2012/12/18/social-media-brilliant-tool- or-distraction/

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care: Journal of the International Society for Quality in Health Care*, *15*(3), 261-266.

King, D. L. (2012). Who is running the digital branch: Guidelines for operating the library website? *Library Technology Report*, *48*(8), 23-27.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge.

Johnson, M. (2013). The history of Twitter. *Socialnomics.* Retrieved from http://www.socialnomics.net/2013/01/23/the-history-of-twitter/

Jones, S., Johnson-Yale, C., Millermaier, S., & Perez, F. S. (2009). U.S. college students' internet use: Race, gender and digital divides. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *14*, 244- 264.

Junco, R. (2012). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior*, *28*(6), 2236-2243.

Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, *27*(2), 119-132.

Knight, C., & Kaye, L. (2014) . 'To tweet or not to tweet?' A comparison of academics' and students' usage of Twitter in academic contexts. *Innovations in Education and Teaching International*, *53*(2), 145-155.

Lampe, C., Ellison, N., & Steinfield, C. (2006). A Facebook in the crowd, Social searching vs. social browsing . *Proceedings of the ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, CSCW*, 167-170.

Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, [New England]; New York: Cambridge University Press.

Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). *Social media and young adults*. Retrieved from http://www.pewinternet.org/2010/02/03/social-media-and-young- adults/

Lyle, R. (2012). Study: Twitter improves student learning in college classrooms. *U. S. News & World Report Education*.

Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2010). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, *34*(2), 141-155.

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *106*(37), 15583-15587.

Origin Learning. (2015). 4 ways to apply the situated learning theory. Retrieved from http://blog.originlearning.com/4-ways-to-apply-the- situated-learning-theory/

Rogers, M. (2013). More professors using social media [Web log post].

Inside Higher ED. Retrieved from https://www.insidehighered.com/news/2013/10/21/more-professors-using-social- media-teaching-tools

Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, *29* (3), 948-958.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age.*

Tagtmeier, C. (2010). Facebook vs. Twitter: Battle of the social networking stars.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Serpil RECEPOĞLU[1], B. Ünal İBRET[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, Araştırmanın çalışma grubunu 12 üniversitede eğitim fakültelerinin 2014-2015 öğretim yılında İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği 1.2.3.4. sınıflarında okuyan 2193 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, genel olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları incelendiğinde "oldukça yeterli" düzeyde olduğu bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları 1. sınıfta en yüksek düzeyde; 4. sınıfta ise en düşük düzeydedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmen adayı, öğretmen özyeterliği,*

Examining The Perceptions Of Social Studies Prospective Teachers' Sense Of Efficacy

Abstract

The aim of this study is to examine the perceptions of social studies prospective teachers' sense of efficacy. This is a descriptive research in survey model. The participants of the study are 2193 social studies prospective teachers of 1th 2nd 3th 4th grade at Faculty of Education of 12 Universities in the 2014-2015 academic years. As a result of the research, In general, it has been determined that socıal studıes prospective teachers' sense of efficacy perceptions are "quite sufficient". Social studies prospective teachers' sense of efficacy perception does not show a significant difference according to the gender. Social studies prospective teachers' sense of efficacy vary significantly according to grade level. social studies prospective teachers' sense of efficacy are at the highest level in the first grade, but it is the lowest level in the 4th grade. Social studies prospective techers' self-efficacy perceptions differ significantly according to university.

Keywords : *Social studies, social studies prospective teachers, teachers' sense of efficacy*

---

1) Dr. Öğretim Üyesi / Kastamonu Üniversitesi/ serecepoglu@kastamonu.edu.tr
2) Prof. Dr. / Kastamonu Üniversitesi /bibret@kastamonu.edu.tr

1. Giriş

Eğitim, bireyin tüm nitelikleriyle gelişmesini, toplum için verimli ve üretken olmasını, yaşamı sorgulayabilen, bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır . Öğretmenler bu özellikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmesinde en önemli göreve sahiptir. Zamanımızda öğretmenlik mesleği, eğitim ile alakalı sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanlar ile uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve meslekte yeterlilik isteyen bir alandır. Bireylerin başarılarında önemli bir yeri olan özyeterlik inançları öğretmenler açısından da önemlidir.

Eğitim ve öğretimde önemli bir yeri olan özyeterlik ile ilgili çalışmaların önemi giderek artmaktadır. öğrenme öğretme sürecini yönlendirecek olan öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının yüksek olması, akademik başarı, motivasyon, zaman yönetimi konusunda başarılı olmalarında etkili olabilir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine göre ve üniversiteye göre değişiklik gösterip göstermediği de incelenmiştir.

2. Yöntem

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel nitelikte bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya şuan varolan bir durumu varolduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2009). Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin algılarınının ne olduğunu ortaya koymak amaçlandığı için betimsel araştırma modeli seçilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Araştırmanın Çalışma Grubu
Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında 12 üniversitede eğitim fakültelerinin İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği 1.2.3.4. sınıflarında öğrenim gören 2193 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri
Araştırmanın veri toplama aracı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin orijinal formu Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" toplam 24 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. "Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik" boyutu , "Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik" boyutu "Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik" boyutu şeklindedir. Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin tamamı için iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ayrıca her bir boyut için ayrı ayrı hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, "Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik" için .86, "Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik" için .87, "Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik" için .86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi
Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Frekans ve yüzde analizleri yapılmış, aritmatik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Algılar arasındaki farklılıklar iiçin ise t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu kısmında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma verilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Algıları Düzeyleri

Değişkenler	X	*S*
1. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik	6.69	1.18
2. Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik	6.75	1.21
3. Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik	6.80	1.22
4. Öğretmen Özyeterliği (Toplam)	6.75	1.13

Tablo 2. Öğretmen özyeterlik maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretmen Özyeterlik Maddeleri	$\overline{X}$	*S*
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	6.02	1.74
2. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.56	1.59
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.75	1.68
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.72	1.64
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	**6.87**	1.61
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	**7.03**	1.63
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	6.50	1.63
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	6.81	1.66
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.83	1.67
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	6.84	1.60
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	6.86	1.60
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	6.75	1.67
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	**7.06**	1.64
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.68	1.63
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	6.84	1.67
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	6.49	1.68
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.50	1.69
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	6.68	1.70
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi	6.78	1.71

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

engelleyebilirsiniz?		
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	**6.90**	1.63
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	6.82	1.86
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	**6.87**	1.70
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	6.81	1.69
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	**6.91**	1.74

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

Cinsiyet	*N*	$\overline{X}$	*s*	*sd*	*t*	*p*
Erkek	991	6.72	1.16	2191	1.177	.239
Kadın	1202	6.78	1.10			

p > .05

.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları

Sınıf Düzeyi	*N*	$\overline{X}$	*s*	*sd*	*F*	p	Anlam
1. sınıf	543	6.83	1.21				
2. sınıf	589	6.79	1.05	3			1-4*
3. sınıf	556	6.73	1.06	2189	3.805	.010	2-4*
4. sınıf	505	6.61	1.18				
Toplam	2193	6.75	1.13				

* p < .05

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının üniversitelere göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları

Üniversite	*N*	$\overline{X}$	*s*	*sd*	*F*	p	Anlam
1. Kastamonu	215	6.88	1.10				1-8*
2. Karadeniz Teknik	189	6.75	1.02				3-8*
3. Mehmet Akif Ersoy	167	6.85	1.06				4-8*
4. Marmara	128	6.91	.95				5-7*
5. Ahi Evran	219	6.93	1.04	11			5-8*
6. Gazi	275	6.69	1.25	2181	5.172		6-10*
7. Fırat	115	6.44	1.28			.000	7-10*
8. Erzincan	229	6.43	1.26				8-10*
9. Abant İzzet Baysal	190	6.64	1.20				9-10*
10. Trakya	145	7.08	.87				10-11*
11. Pamukkale	199	6.67	1.02				
12. Adıyaman	122	6.82	1.16				
Toplam	2193	6.75	1.13				

* p < .05

4. Sonuç

Genel olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına bakıldığında "oldukça yeterli" düzeyde olduğu saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları üç boyut kapsamında incelendiğinde "Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik" boyutunun en yüksek; "Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik" boyutunun ise en düşük değeri aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

5. Kaynakça

Akkoyunlu, B. & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 1–10.

Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 98-110.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Education and Science, 36*, 96–111.

Guskey, T. R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study construct dimensions. American Educational *Research Journal*, 31, 627-643.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self -efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82: 81–91.

Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Stakeholder Assessment of Quality Assurance at A Foundation University in Turkey

Julide Yildirim Ocal
julide.yildirim@tedu.edu.tr

Mana Ece Tuna
mana.tuna@tedu.edu.tr

Mehmet RÜŞtÜ Taner
mehmet.taner@tedu.edu.tr

Abstract
Pioneered by Turkish Higher Education Quality Council, there have been continuous efforts for quality improvements in Turkish higher education. The establishment and embracement of a quality culture by all internal and external stakeholders are key to the success of quality improvement policies. The aim of this paper is to provide an internal stakeholder assessment about the perception and relevance of the quality assurance implementation of a foundation university in Turkey. For this purpose, TED University Quality Commission organized a workshop within the scope of ongoing quality assurance efforts. A group of fifty people including academic and administrative staff representatives, students from each faculty, graduate student representatives, and representatives from TEDU graduates, attended the workshop. It emerged that the internal quality policies are generally known by the members of the University. The participants agreed that TED University administrative units, teaching staff and students have a shared responsibility in making efforts to ensure quality in teaching and learning. They considered the TEDU Quality Assurance System as a strength of TEDU, enhancing the quality of education. Moreover the increasing emphasis of Turkish Higher Education Council on quality is seen as an opportunity for TEDU for furthering its quality assurance efforts.
Keywords: *Quality assurance system; higher education; internal assessment*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Teacher Candidates' Perceptions of Teaching and Teaching Profession

Melek Çakmak
melek@gazi.edu.tr

Abstract
This study mainly aims to determine teacher candidates' viewpoints about teaching and teaching profesion. For this main aim, a qualitative reserach is conducted by the reseracher. Data is collected by using interview tecnhique and open ended questions in the study. Teacher candidates from different teaching programmes participated in the study (n=20). Results indicated many points which can be considered by teacher education programmes.
Keywords: *Teaching, teaching profession, tecaher education, teacher candidates, qualitative research*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Teacher Candidates' Thoughts About Teaching Practicum

Melek Çakmak
melek@gazi.edu.tr

Abstract
This study mainly amims to determine teacher candidates' thoughts about teaching practicum. As known, practicum is important part of teacher education. There are staheholders in teaching practicum and teacher candidates are important part of this process. Quality factor is also very important for teaching practicum, therefore it is aimed to determine teacher candidates' perceptions and thoughts in this study. The data is gathered from teacher candidates by using questionnaire including open-ended questions. Results indicated very interesting and valuable indicators for teaching practicum process.
Keywords: *teaching practicum, quality, teacher education, teacher candidate*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Teacher Professional Development Models For Effective Teaching And Learning In Schools

Ceren Çetin
Institute of Education Sciences, Sakarya University, Sakarya, Turkey
crnctn94@gmail.com

Mustafa Bayrakcı
Faculty of Education, Sakarya University, Sakarya, Turkey
mbayrakci@sakarya.edu.tr

Abstract
High-quality professional development is a central component in nearly every modern proposal for improving education. Policy-makers increasingly recognize that schools can be no better than the teachers and administrators who work within them. Teacher professional development provides opportunities for acquisition or renewal of basic knowledge and skills in specific professional and academic area. Professional development is more than training, including workshops, seminars, monitoring, reflection, observation and performance of activities by teachers, sets them in the role of trained, who are placed in this long process, but future trainers lead teachers to use new methods, techniques, approaches in their practice. There are many models of professional development that incorporate several of these characteristics of high quality. Recent research and policy in professional development support moving away from 'sit-and-get' workshops on general topics toward teacher-driven efforts to identify and solve instructional problems rooted in their daily work. In this study, models of teacher professional development are examined and compared based on literature review. Advantages and disadvantages of several teacher professional development models are reviewed.
Key Words: *Teacher Professional Development, Models,*

Teaching Introduction

Teachers are the key asset of schools. They need to be well trained at the beginning of their careers and provided with high quality professional development in subsequent years in their profession (Hargreaves, 1998). Institutions of teacher education fulfil vital roles in the global education community; they have the potential to bring changes within educational systems that will shape the knowledge and skills of future generations. Often education is described as the great hope for creating a more sustainable future; teacher education institutions serve as key change agents in transforming education and society so that such a future is possible (Almeida, 2015). Positive changes occur in teachers' practices when they experience sustained, high quality professional development. "However, the research on learning…and that on effective teacher development…suggest that teacher development as carried out in most schools today is not designed to develop the teacher expertise needed to bring about improved student learning" (Rhoton & Stile, 2002, p. 1).

What we understand the term "teachers professional development"?

"Development refers to general growth not focused on a specific job. It serves a longer- term goal and seeks to facilitate growth of teachers' understanding of teaching and of themselves as teachers" (Richards and Farrell, 2005, p. 4). Professional development is an on-going process encompassing all formal and informal learning experiences that enable all staff in schools, individually and with others, to think about what they are doing, enhance their knowledge and skills and improve ways of working so that pupil learning and wellbeing are enhanced as a result (Bubb & Earley, 2007, p. 4). A teacher may have good intentions in mind but may cause damage to students or the system due to lack of training and skill. To keep teachers at par with the changing dynamics of this world and to help them perform better not only teacher education programs are fundamental but teacher continuous development programs are also essential (Nauman, 2017, p. 21). Professional development is about teachers learning, learning how to learn, and transforming their knowledge into practice for the benefit of their students' growth (Avalos, 2011, p.10).

Relevant literature indicates that professional development is indispensable element in terms of teacher competence and quality, student learning and outcomes, school improvement and effectiveness and educational reform. Professional development plays an important role to improve teacher's professional and personal development and increase their career by helping them changing and reviewing their skills, knowledge, attitudes and understanding (Ozdemir, 2013). Teacher development can be recognized as a variety of activities which teachers participate in to improve their teaching skills. It mostly lays emphasis on teaching experience as well as interaction with other colleagues and reflecting (Miller de Arechaga, 2001, as cited in; Yuvayapan, 2013). It

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

included both an intellectual and personal endeavor which requires not only engagement with new and differing ideas about education, trying out new activities and developing classroom practice, but also an emotional response as personal beliefs are challenged (Girvan, Conneely & Tangney, 2016, p. 130). Teachers have historically participated in professional development activities inside and outside schools. These activities have been sponsored by a variety of organizations, including schools, school districts, consortia of districts, professional organizations, teacher associations, state departments of education, private consultants, and institutions of higher education. They have most typically taken the form of inservice training, workshops, conferences, summer institutes, and graduate courses (Ganser, 2000, p. 11).

Professional development can support deep changes in teaching if it is situated in classroom practice, is on-going, and is collaborative with other teachers. Because this professional development experience is centered on the teacher as a professional, it also must consider the needs of the adult learner (Gregson & Sturko, 2007 p. 3).

How teacher professional development affects student achievement?

"Professional development has an impact on teachers' beliefs and behavior. The relationship between teachers' beliefs and their practice is not straightforward or simple; on the contrary, it is dialectic, "moving back and forth between change in belief and change in classroom practice" (Cobb, Wood and Yackel, 1990; Franke et al., 1997; Thompson, 1992, in Nelson, 1999, p. 6; as cited in Villegas-Reimers, 2003). Effective continuing professional development is likely to consist of that which first and foremost enhances pupil outcomes, but which also helps to bring about changes in practice and improves teaching (Bubb & Earley, 2007, p. 4). In other words, becoming a better teacher means enhancing student learning outcomes.

Professional development affects student achievement through three steps. First, professional development enhances teacher knowledge and skills. Second, better knowledge and skills improve classroom teaching. Third, improved teaching raises student achievement. If one link is weak or missing, better student learning cannot be expected. If a teacher fails to apply new ideas from professional development to classroom instruction, for example, students will not benefit from the teacher's professional development (Yoon, et al., 2007, p.4).

It is clear in a review of the literature that researchers and educators agree that teacher quality has a considerable impact on student learning and achievement. According to the National Commission on Teaching and America's Future (1996) nearly a quarter of secondary school teachers need extra training because they lack adequate preparation in the subject they teach (Bayar, 2014) . Harootunian & Yargar (1980) discover that, `regardless of teaching level, most teachers define their success in terms of their pupils' behaviors and activities, rather than in terms of themselves or other criteria' (Guskey, 2002, p. 382). Sanders & Rivers (1996) conducted a research on the relationship between the students' achievement and the qualities of teachers. They found that effective teachers could improve the scores of low-achieving students. It is clear that teachers have an influence on students' achievements (Yuvayapan, 2013, p. 9).

What are the models of teacher professional development?

There are a number of models that have been developed and implemented in different countries to promote and support teachers' professional development from the beginning of their career until they retire (Villegas-Reimers, 2003, p.69). In many countries do a combination of different models, to undertake certain parts of different models and new innovative arise, different from the other model, of course complies with the conditions and possibilities for implementation in specific country (Jovanova-Mitkovska, 2010).

1) Individually Guided Development: Teachers design their own professional learning goals and select the activities that will result in the achievement of those goals. Professional portfolios, reflective journaling, and video/audio self-assessment are examples of individually guided activities. This model of professional development provides for a variety of flexible options that enable teachers to individualize their professional growth experiences. Self-directed development empowers teachers to address their own problems and by so doing, creates a sense of professionalism. This model is an internal aspect of a teacher towards improving their knowledge and skills. Individually-guided development allows teachers to find answers to self-selected professional problems using their preferred modes of learning (Sparks & Loucks-Horsley, 1989; Rauf, Ali & Noor, 2017).

2) Observation and Assessment: This model of professional development is based on the feedback the teacher receives from the other teacher's observations. Having someone else in the classroom to view instruction and provide feedback or reflection also is a powerful way to impact classroom behavior. Observers also learn as they view their colleagues in action. This model may be used as a support measure following workshops or periodically throughout the school year as a form of peer coaching. The observation/assessment model can be

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

found in the literature on teacher evaluation, clinical supervision, and peer coaching. (Sparks & Loucks-Horsley, 1989; Rauf, Ali & Noor, 2017).

3) Involvement in a Development or Improvement Process: Teachers are often asked to be involved in schools' development programme as such curriculum planning, drafting the programme, and in the process of school improvement. Involvement in the development/improvement process can result in many new skills, attitudes, and behaviors. This learning could be acquired through reading, discussion, observation, training, and/or trial and error (Sparks & Loucks-Horsley, 1989; Rauf, Ali & Noor, 2017).

4) Training: Training is typically presented in the form of a workshop, seminar, or some other form of large-group presentation. This model can be described as a session conducted by an expert who will present the content and teaching objectives assuming the teacher can learn the teaching behavior from others and translate it in the classroom. Typically, the training session is conducted with a clear set of objectives or learner outcomes. Usually the outcomes involve awareness, knowledge, or skill development, but changes in attitude, transfer of training, and "executive control" need to be addressed as well. The improvement of teachers' thinking should be a critical outcome of any training program (Sparks & Loucks-Horsley, 1989; Rauf, Ali & Noor, 2017).

5) Inquiry: Inquiry model is also known as the action-research model. In the inquiry or action research model, participants use a structured method to investigate how a change in a particular practice impacts teaching and learning. This model is built on the belief that teachers will develop new ideas and strategies in teaching if they are given the opportunity to ask questions and answer the questions based on the data they collected in their classroom (Sparks & Loucks-Horsley, 1989; Rauf, Ali & Noor, 2017). According to Glatthorn (1987), the inquiry/action research model includes four-step processes:

a) Identify a problem
b) Decide upon specific research questions to be investigated and methodology to be used
c) Carry out the research design
d) Use the research to design an intervention to be implemented in the school

Inquiry/Action Research involves the use of higher order skills (researching, synthesis), a more surgical instructional approach (targeting areas of instructional difficulty), more advanced computer applications (spreadsheets, databases, and possibly statistical software packages). It is most likely a useful TPD choice for teachers who already have advanced skills (Gaible & Burns, 2005).

6) Mentoring: In a Mentoring model, older or more experienced teachers guide and assist younger or novice teachers in all areas of teaching (Gaible & Burns, 2005). Mentoring affects both the new teachers who are being mentored, and the experienced teachers who will serve as mentors (Shaw, 1992). Mentoring occurs around activities such as classroom observations, coaching, feedback, and the collaborative teaching. It can help new teachers learn to creatively and effectively meet the day-to-day challenges of teaching (Smith, 2002; as cited in Fifield & Kedzior, 2004). Mentors have many roles to fulfil; sharing information, providing access to resources, role modelling, counselling, coaching, encouraging reflection, advising in career moves and supporting new teachers (Villegas-Reimers, 2003). Mentoring serves as a non-formal or semi-formal method of ensuring accountability: teachers can complete TPD, demonstrating mastery of the targeted knowledge and skills that they never import into their classrooms (Hooker, 2008). Maynard and Furlong (1993) and Jones (2001) determine three models of mentoring:

- **The apprenticeship model**: the mentor is the master teacher to be emulated;
- **The competence model**: the mentor relates training and assessment to pre-determined standards of practice;
- **The reflective model**: the mentor adopts the role of 'critical friend' who assists in the evaluation of teaching.

7) Critical Friends Group: CFG is a professional community aiming to promote student learning through collaboration. Members focus on factors affecting students' achievement such as examining curriculum, and students' work (School Reform Initiative, 2012; as cited in Yuvayapan, 2013). CFG identifies the students' learning goals, reflect on practices aimed to achieve the goals in a collaborative teachers' community (Cohen, 2008; as cited in Yuvayapan, 2013). CFG is characterized by goals, which are clearly stated and related to the purpose of the group. Lunenberg (1995) determines six characteristics of the goals (as cited in Yuvayapan, 2013);

- **Specific:** Goals are specific when they are clearly stated.
- **Measurable:** Measurable goals are precise and can be measured over time.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- **Achievable:** Goals are achievable if they are realistic. The effort needed to reach a goal can inspire great effort; unrealistic goals are self-defeating.
- **Relevant:** Goals are relevant if they are viewed as important to the individual and to the team. Superficial goals are forgotten because they lack meaning.
- **Trackable:** Goals need to be trackable to check progress. Goals should not be so numerous or complex that they confuse rather than direct teams.
- **Ongoing:** Not all goals will be completed by the end of a specific period. Some goals are achieved over a longer time; others can be reached more quickly"

It enabled the participant teachers: to develop a sense of professional community working collaboratively, to learn from each other in a constructive and sharing environment, to improve their teaching based on their experiences of CFG protocols, to become more reflective in their teaching, to discover their strengths and weaknesses and finally to establish positive attitudes towards professional development which is a prerequisite in creating effective teaching and learning environment (Yuvayapan, 2013)

According to Zepeda (2008) CFG is a satisfying professional development method because it is continual, it is focused on teachers' own teaching and their own students' learning and it takes place in a small group of supportive and trusted colleagues within their own school.

8) Professional Development Schools: Professional Development Schools often take the form of a partnership between a school and a local teachers college. A cluster of teachers is identified within the school as "master teachers." (Gaible & Burns, 2005). The professional-development school model involves and requires institutional support (Wise, 2000). The model of professional-development schools varies from setting to setting. Professional Development Schools can help teachers who have basic skills develop intermediate and advanced skills (Hooker, 2008).

Student teachers at the teachers college enroll in practica (or internships) with the master teachers, gain hands-on experience implementing specific classroom techniques, return to the teachers college for more instruction, and upon graduation are placed in this same school where a master teacher becomes their mentor for the year. Over time, cohorts of highly trained younger teachers are created at the Professional Development Schools. When they gain experience, these younger experts can become mentors in other schools or can help extend the program of Professional Development Schools to other teachers colleges (Gaible & Burns, 2005).

What are the barriers to implementation of effective professional development?
Fifield and Kedzior (2004) identified the main barriers to implementation of effective professional development:

• **The structure of professional development and teachers' time:** Teachers may hesitate to commit time to professional development that extends beyond the regular school day and year. They often prefer one-day workshops during the school year to extended commitments during the summer (Birman, Desimone, Garet, Porter, & Yoon, 2001; as cited in Fifield & Kedzior, 2004, p.4).

• **The content of professional development:** Professional development that focuses on subject matter content and classroom practices can meet with resistance. Even in supportive environments, some individuals may be uncomfortable sharing their understandings and beliefs with colleagues and supervisors (Birman, Desimone, Garet, Porter, & Yoon, 2001; as cited in Fifield & Kedzior, 2004, p.4).

• **School factors:** It is challenging and time-consuming to design and implement professional development that incorporates multiple characteristics of high quality. As instructional leaders and institutional change agents, school administrators and policy makers must address school-level obstacles to teachers' efforts to improve their practices. Among these obstacles is the rigid structure of teachers' work days, which allows too little time for individual and collaborative work toward instructional improvement (Birman, Desimone, Garet, Porter, & Yoon, 2001; as cited in Fifield & Kedzior, 2004, p.4).

• **District Factors:** "Teachers often perceive that district reforms are fragmented and uncoordinated, and this likely…impedes voluntary participation in professional development..." (Supovitz & Zief, 2000, p. 3).

• **Costs:** High quality professional development is expensive, perhaps more than twice the amount that districts typically spend per teacher. (Birman, Desimone, Garet, Porter, & Yoon, 2001; as cited in Fifield & Kedzior, 2004, p.4).

Why is professional development important for us?
According to Mitskova (2010), professional development is significant since it;

- allows the creation of conditions for lifelong learning for all, regardless of age, including special efforts directed of disabled persons, those not otherwise involved in the educational system and migrants as a tool for their social integration;

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- provides opportunities for acquisition or renewal of basic knowledge and skills in specific, thorough, professional and academic area, the area of information technologies, foreign languages, technological culture and social relations;
- has significant influence on the beliefs of the teacher and his teacher practice;
- affects student learning and the implementation of educational reforms;
- has an impact on the establishment of teacher connection, strengthening teamwork and cooperation in the classroom, the school at local, national and wider;
- influences the determination of goals (specific, realistic and variables) and the tasks of teaching and learning;
- changes the teaching methods, forms, strategies;
- changes the position and role of subjective factors in the learning process.

Conclusion

Teacher professional development is about professional and personal growth teacher, an ongoing process that starts from the beginning of preparation for the profession and continue until the end of life, a process that is realized in different ways, which involves training of teachers with new knowledge, skills, strategies in the respective areas of competence and application of appropriate technology (Jovanova-Mitskova, 2010). Teachers need to participate in professional development activities not just for their own professional and personal development, but to also increase student learning, school improvement and the quality of the education system (Ozdemir, 2013). High-quality teacher training is possible only through a good model of teacher training. The core elements of a teacher training model that determine its success consist of its design, its implementation and management and the assessment modes that are used during the training (Zhu, 2013). Professional development that seeks to support teaching as an ongoing inquiry into more effective classroom practice must overcome several significant barriers to change (Fifield & Kedzior, 2004). Teacher professional development is important because it has significant influence on teacher beliefs and practices, affect student learning and the implementation of educational reform, have influenced the establishment of teacher connection, strengthening teamwork and cooperation in the classroom, local school, national and wider, affecting the determination of goals (specific, realistic and variables) and the tasks of teaching and learning (Jovanova-Mitskova, 2010).

In Turkey, there has been various activities and programs organized by central and local education authorities for the quality and ongoing professional development of teachers. They are planned and organized at central by The Ministry of National Education and Provincial Directorate for National Education and rarely by the schools. Most of the professional development activities for teachers are in the form of in-service training seminars covering specific subjects of education, courses, workshops and conferences (Ozdemir, 2013). Currently, Turkish Ministry of Education has stated new regulations for professional development in 2023 Turkey Education Vision. In this vision, it is emphasized that skills workshops are established in all schools, the curriculum is organized according to the interests, abilities and temperaments of the students, teachers and school principals will have MA degree and teacher training programs become weighted. It can be said that this regulation is important for not only teachers' own professional development but also having effective learning for students.

References

Almeida, S. C. (2015). *Environmental education in a climate of reform: Understanding teacher educators' perspectives*. Springer.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, *27*(1), 10-20.

Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *Online Submission*, *6*(2), 319-327.

Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading & managing continuing professional development: Developing people, developing schools*. Sage.

Fifield, S., & Kedzior, M. (2004). Teacher professional development.

Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. *Online Submission*.

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP bulletin*, *84*(618), 6-12.

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 129-139.

Glatthorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational leadership*, *45*(3), 31-35.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Gregson, J. A., & Sturko, P. A. (2007). Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development. *Journal of Adult Education*, *36*(1), 1-18.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, *8*(3), 381- 391.

Hargreaves, D. H. (1998). *Creative professionalism: The role of teachers in the knowledge society* (Vol. 22). Demos.

Hooker, M. (2008). Models and best practices in teacher professional development.

Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, *27*(1), 75-94.

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, vol. 2, No 2, p. 2921-2926*, *2*(2), 2921-2926.

Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education.* London: Kogan Page.

Nauman, S. (2018). Applying and Evaluating Teacher Professional Development Models–A Case Study of a Pakistani School. *International Journal of Experiential Learning & Case Studies*, *2*(2), 20- 33.

Noor, N. A. M. (2017). The Relationship Between Models Of Teachers Professional Development And Teachers' Instructional Practices In The Classrooms In The Primary Schools In The State Of Selangor, Malaysia. *International Journal*, *2*(5), 120-132.

Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish Teachers' Professional Development Experiences and Their Needs for Professional Development. *Online Submission*, *3*(4), 250-264.

Rhoton, J., & Stiles, K. E. (2002). Exploring the professional development design process: Bringing an abstract framework into practice. *Science Educator*, *11*(1), 1-8.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.

Shaw, R. 1992. *Teacher training in secondary schools*. London: Kogan Page.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staffdevelopment. *Journal of staff development*, *10*(4), 40-57.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Wise, A. E. (2001). Creating a High-Quality Teaching Force. *Educational Leadership*, *58*(4), 18-21.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 33. *Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)*.

Yuvayapan F. (2013). Teacher Development: Critical Friends Group. (Master Thesis, Çağ University, Mersin, Turkey).

Zepeda, S. J. (2008). *Professional development*. New York: Eye on Education.

Zhu, X. (2013). Discussion of the reconstruction of rural teacher training configuration in China. In X. Zhu, & K. Zeichner, New frontiers of educational research: Preparing teachers for the 21st century (pp. 79-97). New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Teaching Practicum Process: A Qualitative Research With Teacher Candidates

Melek Çakmak
melek@gazi.edu.tr

Abstract
This study mainly amims to determine teacher candidates' thought about teaching practicum. As known, practicum is important part of teacher education. There are staheholders in teaching practicum and teacher candidates are important part of this process. Quality factor is also very important for teaching practicum, therefore it is aimed to determine teacher candidates' perceptions and thoughts in this study. The data is gathered by using questionnaire including open-ended questions. Results indicated very interesting and valuable indicators for teaching practicum process.

Keywords: Teaching practicum, quality, teacher candidates, teacher education

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

The Approach of Midwifery and Nursing Students to Disabled Women

Melike Pündük Yılmaz
melikepunduk@gmail.com

Besey Ören
besey_oren@yahoo.com

Abstract

Although the disability is defined in various ways, 'due to a functional damage to the organs of the person or due to a restriction in performing normal activities, the lack of access to the services they need in the society and thus the social disability by becoming disadvantaged in society' can be defined as.

The population of the disabled constitutes approximately 12.5% of the world population and there are about 8 million people with disabilities in our country.

In the developing world, the increase in the quality of life increased the expectations of the physically disabled individuals towards the future.

Method

Midwifery and nursing students, descriptive study in order to determine the thoughts and approaches of disabled woman 19.01.2018 - 20.02.2018 in history are two universities were completed with 167 students who agreed to participate in the study from nursing and midwifery students. Permit from institutions and ethics committee approval were obtained for the study. As a data collection tool, a questionnaire with 31 questions and a questionnaire consisting of 15 questions were used. The questionnaire was applied by face to face interview method. The results were evaluated in SPSS 22 program. Descriptive statistics were used to evaluate the data.

Findings: The mean age of the students was 20.08 ± 1.92, 159 (95.2%) are women, 1.2% of the students are disabled and 7.2% of the family has a disabled person. The family have 36,4% in orthopedic disability, 27.3% of disabled due to chronic disease, 18.2% si mute, 9.1% deaf, 9.1% of mentally handicapped individuals. Students, think that (68.3%) people with disabilities have the same right of care compared to without disabilities, (%71,8) personal care of disabled woman health workers also have a lot of, (42,5%) disabled women have negativity about their private life, (47,9%)women with disabilities are excluded by the society.

Resort:Students are excluded from the society by women with disabilities however, these women have the right to health care as much as other individuals in the community, they think that health workers should be more sensitive about women with disabilities.

Keywords: *Disabled woman, midwifery student, nurse student, approach*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

The Effect Of Viber Application On The Acquisition Of Clipped, Blended And Acronym Words

Liqaa Habeb Al-Obaydi, Atyaf Hasan Ibrahim

1 Asst. Prof. Dr. Department of English, College of Education for Human Sciences, University of Diyala, Diyala, Iraq. liqaahabeb@yahoo.com

2 Inst. Department of English, College of Education for Human Sciences, University of Diyala, Diyala, Iraq. atyafatyaf2000@yahoo.com

Abstract
The present study focuses on the use of Viber application groups on the acquisition of three types of words. It deals with words that resulted from three processes of word formation; clipping, blending and acronymy. The study aims at helping students to understand and produce words resulted from clipping, blending and acronymy by using Viber groups. The sample of the study consists of sixty students divided into two groups, experimental and control, thirty students for each. The study based on verifying the following hypothesis: there is no statistically significant difference between the main score of the experimental group performance in enhancing students' knowledge of word formation processes by using Viber groups and that of the control one. The researcher used adapted test to gain the final results. The findings of the study show positive impact of Viber groups on students' performance and clarify that there is a significant difference between the two groups in favor of the experimental one. So, the hypothesis of the study is rejected.
Key Words: *Viber application, Clipped, Blended, Acronym Words*

1.Introduction

1.1Word Formation Processes

Knowledge of vocabulary usually increases as a result of comprehension and this occurs partly due to the understanding of the critical word formation processes including the formation of clipped , blended and acronym words. This presentation is meant to provide a theoretical perspective of those three types of words under investigation.

Word formation processes are characterized by Productivity which is the most important property that allows the formation of a wide range of new words. Productivity can be defined as " the property which makes possible the construction and interpretation of new signals, i.e., signals that have not been previously encountered and are not to be found on some list" (Lyons, 1990:22). Katamba (1993:66) views productivity in terms of generality, "the more general a word formation process is, the more productive it will be assumed to be". He adds that there are two key points related to word formation:

a. Productivity is a matter of degree, probably, no process is so general without exception. Some processes are relatively more general than others.

2.Productivity is subject to the dimension of time. A process which is very general during one historical period, may become less general at a subsequent period and vice versa.

Quirk et al., (1972:981) observe that word formation can be divided into two types: major and minor. Major processes tackle the processes of affixation, conversion and compounding whereas minor processes deal with forming new words on the basis of old ones, include blending, clipping and acronymy. The recent study investigates the vocabulary words acquired by those three processes.

1.1.1 Clipping

Clipping "occurs when a word of more than one syllable is reduced to a shorter form, usually beginning in casual speech" Yule (2010;56). It refers to "the process of word formation in which an existing form is abbreviated" (Matthews ,1997:56). Stageberg and Oaks (2000:129) state that clipping is the cutting off the beginning or the end part of a word or both parts, leaving a part to stand for the whole. It is worth mentioning that many forms of clipping are characteristics of informal or casual or tended speech that belong to colloquial language. Clipping forms are found in everyday life usage of language, for example: lab, exam, prof., bath, standing for examination, professor and bathroom. Quirk et al., (1972:1030) state that clipping may occur in the following phases:

a- the beginning of the word as in: Phone = telephone, bus= omnibus

b-the end of the word: ad= advertisement, exam= examination

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

c-at both end of the word: flu= influenza, fridge= refrigerator
Stageberg and Oaks (2000:130) clarify that “sometimes, clipped words can be formed from grammatical units such as modifier plus noun. In this case, the first part is shortened and the second remains intact, such as: paratrooper from parachutist trooper.

1.1.2 Blending

Yule (1996:66) states that blending is accomplished by taking only the beginning of one word and joining it to the end of the other word. Richards and Schmidt (2002:55) define it as "the process by which new words are formed from the beginning of one word and the ending of another”. On his part, Crystal (2004: 130) adds that “in most cases, the second element is the one which controls the meaning of the whole", for instance *brunch* (taken from lunch and breakfast) is a kind of lunch not a kind of breakfast.

Stageberg and Oaks (2000,131) clarify that " many blends are nonce words, here today and gone tomorrow, and relatively few become part of the standard lexicon". Kuiper and Allan (1996:185) define nonce words as" words used just once and then are not used again". Some examples of blending are:

simulcast	from	oadsimultaneous + brcast
Franglais	from	French + English
modem	from	modulator + demodulator

1.1.3 Acronymy

Acronymy is a process by which acronyms are produced. Acronym words as defined by Yule (2010: 58) “are new words formed from the initial letters of a set of other words”. They are usually called abbreviated words. Crystal (2004:120) shows that there are many reasons for using abbreviations represented by the desire for linguistic economy, succinctness and precision. It is also important in technological constrains and conveying a sense of social identity.

Acronyms as mentioned by Stageberg and Oaks (2000:131) “tend to abound in large organizations, for instance, in the army, in government, and in big business where they offer neat ways of expressing long and cumbersome terms”. Crystal (2004 :120) suggests that acronyms must be distinguished from initialisms (alphabetisms) where the words are spoken as individual letters such as BBC, MP and EEC. Acronyms, are pronounced as a single word such as NATO and UNESCO. Such items would never have periods separating the letters, contrasting initialisms. Some linguists never recognize a sharp distinction between acronyms and initialisms, but use the former term for both.

At last, Fromkin et al. (2003:95) mention interesting examples about using acronyms in daily life which are worth mentioning, specifically with the wide use of computers including MORF (male and female), FAQ (frequently asking questions), FYI (for your information)

1.2 The Language of Social Media

Language used by interlocuters take different forms ranging from the written to the spoken and even sign language. Recently one effective way of communication is in the net social media. Many studies have been conducted by researchers to discover its different forms, its importance and how it works. Naomi Baron is known of conducting different studies on Computer-Mediated Communication (CMC) and she found out that CMC has a great effect on language and communication, since people communicate largely by using computers instead of face-to-face interaction or writing letters (Baron, 1984: 119) .Baron calls CMC a written language although there is actually a strong influence of spoken language on CMC and she defines it as "any natural language messaging that is transmitted and/or received via a computer connection (ibid, 2003: 10).

Net communicators use language in a way that changes it to serve their communicative purposes as Fromkin et al (2011: 61) state that internet bloggers like to point out ‘inconsistencies’ in the English language. They observe that while singers sing and flingers fling, it is not the case that fingers ‘fing’.

It is revealed that one way of using language on net is the use of the word formation process known as 'acronymy'. Acronyms came to be very popular in the use of mobile phone messages and online text-based communications such as Twitter, Facebook, messages, email, etc… and began to control the way social media user’s interaction. Those acronyms carried new meanings day after another and have grown from the simple abbreviation such as LOL (Laughing Out Loud) to a long list of more complicated ones. Those abbreviations are used to speed up communication and save effort of writing full forms.

The most frequent abbreviations used in chatting are:
OMG: Oh my God, ROFL: Rolling on floor laughing, LOL: Laughing out loud,
LMK: Let me know, NVM: Never mind, OFC: Of course, THX: Thanks.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

In addition to a long list provided by www.wearesocial.com.au (https://www.dailymail.co.uk).
The use of Viber is very common among college students as it is easy to access and provide students with wide range of texts and authentic vocabulary. In his study, Dermas (2017) states about the role of Viber in enhancing vocabulary that "the use of Viber can enable students to develop their vocabulary skills through a lifelong and informal activity". Farahmand & Kowsary (2016) present a study that is related to the impact of using Viber on Iranian vocabulary learning. They find out that there is a significant relationship between using Viber and students' vocabulary development.

1.3 The Statement of the Problem

The processes of producing new words in language; clipping, acronyms and blending, represent a serious problem to native as well as EFL learners as they create completely new words or reshape the existing ones. Therefore, a special care needs to be paid for teaching them how to acquire new words by using those processes. In addition, there should be new creative ways that facilitates the way for them to enrich their vocabulary by using those processes and the use of traditional ways in teaching gain less acceptance from students as the global context around them become more complex. For these reasons, the researchers have chosen a new way that teachers can use to teach students in an indirect way the use of such words. This new way is through the social media represented by Viber application, it is the medium of the experiments in the study. This study intends to answer the following question:
Is the use of Viber application groups affect students' performance in understanding and producing words that are resulted from clipping, blending and acronymy word formation processes?

1.4 Aim of the Study

This study aims at helping students to understand and produce words resulted from clipping, blending and acronymy by using Viber groups.

1.5 Hypothesis of the Study

There is no statistically significant difference between the mean score of the experimental group performance in enhancing students' knowledge of word formation processes by using Viber application and that of the control one.

2.Procedures

2.1 The Experimental Design

The researchers depend "The Post Test Control Group Design" in order to answer the study question and to achieve the aim of the study, as shown in Table (1) below:

Table (1) Experimental design

The groups	The nature of explanation	
Experimental	Explanation using Viber groups	Post-test
Control	Traditional way of explanation	Post-test

2.2 The Sample of the Study

To achieve the objectives of the study, the researchers have intentionally chosen a sample of the study that consists of (60) 2nd year students divided into two groups (experimental and control), English department, College of Education for Humanities, University of Diyala.
The researchers have tried their best to control some of the variables that may influence the final results of the experiment. Therefore, the following variables have been controlled for both groups:
1. The academic level of the father,
2. The academic level of the mother, and
3. Age of the Subjects.

2.3 The Experimental Application

The experiment started on the 1st of April 2018 and lasted for four weeks and ended up on 29th of April 2018. The time of the experiment has been arranged to use one hour daily via Viber group that includes thirty students from second stage students/English department. The group was guided by the researchers. They met every day for an hour. The researchers used "word maps" way of presenting target words. Word maps as stated by Kress (2008:300) is a technique used to "engage students in a discussion of the relationships among the words, create semantic maps by writing the words on the chalkboard and showing, by placement and connecting lines, the relationship among the words presented". The researchers replace the chalkboard by a Viber screen. The researchers present one word of

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

each process daily then the students discuss the guiders and their colleagues. At last, each one of them presents two examples of each process. The control group has been taught by the researchers using the traditional way (discussion) without any use of the social media applications. The two groups were tested then by using a test at the end of the experiment.

2.4 Instrument of the study

In order to evaluate students' performance in the words that are resulted from the three types of word formation processes; clipping, blending and acronymy, the researchers make a Viber group that includes all participants (the experimental group) and then a post test that consist of three parts including recognition and production tasks which is adapted from Al-Obaydi (2007) with some modifications and shortenings.

3. Results

To fulfil the aim of the present study and to verify the hypothesis, the researchers gained the following results: Using the t-test for two independent samples at 0.05 level of significance and 58 degree of freedom, the result reveals that the mean score of the experimental group is 43.70 and that of the control group is 33.30 The computed t-value (8.780) is higher than the critical t-value (2). This means that there is a statically significant difference between the two groups in favor of the experimental one. So, the hypothesis is rejected.

The Results of the first hypothesis (Table 2)

The variable	Groups	No.	M	S. D	t-value		Df	Results
					computed	table		
Word formation processes	experimental	30	43.70	5.434	8.780	2	58	significant
	Control	30	33.30	3.544				

4. Discussion and Conclusions

The results show that there is a statistically significant difference between the two groups in their performance in the recognizing and producing words that related to the three types of word formation processes namely clipping, blending and acronymy, in favor of the experimental group. Thus, the hypothesis is rejected. This result reveals that the use of modern technology, specifically the applications that are socially near students' life, in learning a language help them to learn more quickly than the traditional ways. In addition, the atmosphere of group work and social interaction help students to break the ice among them and to be more risk-takers. Also, their motivation towards joining the group increased significantly in addition to their level of academic performance. It is worth mentioning that the results of this study are in line with the study of Dermas (2017) and Farahmand & Kowsary (2016) that the use of Viber groups enhances positively students' level of vocabulary.

5. Recommendations

The following pedagogical implications and recommendations are put forward:

1. It is recommended according to the results of this study to use special exercises and dialogues by teachers and textbook writers in which new words are contextualized specifically by depending on the applications of social media.
2. The presentation of roots first and then the new words by using the word map strategy will help in the process of inferring meaning. So, it is desirable to use it by teachers in teaching vocabulary.
3. Teachers should pay more attention to the use of indirect means and techniques of vocabulary expansion such as the E-learning applications.

References

Al-Obaydi L. H. (2007) Iraqi EFL *College Students Performance in English Word Formation Processes: Problems and Remedial Work*. Unpublished Thesis. University of Diyala. Iraq.

Baron, N. S. (1984) Computer-Mediated Communication as a Force in Language Change. Visible Language, 18 (2), 118-141.

_____ (2003) Why E-mail looks like speech: Proofreading, pedagogy and public face. In J. Aitchison & D. Lewis (Eds.), New media language (pp. 102–113). London: Routledge.

Crystal, D. (2004). *The Cambridge Encyclopedia of The English Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Dermas, S. (2017) *The Use of Viber in Enhancing the Vocabulary Skills of Ethiopian Undergraduate students: The Case of St. Mary's University*. Conference Proceedings. ICT for language learning, 101, 2017.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Farahmand, F. & Kowsary, M. (2016) The Effects of Using Viber on Iranian EFL University Students' Vocabulary Learning (An Interactionst View) *International journal of Social and Educational Science*. Volume 3/Issue 5/2016
Fromkin, V.& Rodman, R. & Hyams, N. (2003) *An Introduction to Language*. Bosten: Thomson Heinle.
Katamba, F. (1993) *Morphology*. London: Macmillan Press LTD.
Kress, J. (2008) *The ESL/ELL Teachers' Book of Lists*. Jossy-Buss: San Francisco.
Kuiper, K & Allan. W. (1996) *An introduction to English language*. Sound, Word and Sentence. London: The Bath Press. Bath.
Lyons, J. (1990) *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Quirk,R. & Leech, G & Svartvik, J. (1972) *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman
Richard, J. & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* Essex: Pearson Education Limited.
Stageberg, N. & Oaks, D. (2000) *An Introductory English Grammar*. Fort Worth: Harcourt College Publishers.
Yule, G. (1996) *The Study of Language. Cambridge*: Cambridge University Press.
——————(2010) *The Study of Language. Cambridge*: Cambridge University Press.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

The Effects Of Using Smartphones On The Feeling Of Loneliness: The Case Study Of Sakarya University

Mustafa ÖZTUNÇ
Kübra GÜZELSOY
Sakarya University

Abstract
There is a rapid increase in informatics and communication technologies whole the world. Parallel to this growth, diversification and innovation of smart phones are quite active. The particularly teenagers are very active in social media through these smart phones. It is surprising then that, in spite of this enhanced interconnectivity, young adults may be lonelier than other age groups, and that the current generation may be the loneliest ever. The usage of smart phones among adolescents might be considered by some people as an increase communication network while others might think that they reduce communication and make them more isolated. The study was carried out to perceive the effects of using smart phones on the feeling of loneliness. The relevant research was directed with the 120 freshman students who studying at Communication Faculty of Sakarya University at the Autumn Semester of 2018/2019 Academic Year. The reason why this study was conducted especially with freshman students is that it is the important age range that plays a major role in the formation of the characters of the youth, which is the transition period from childhood to adulthood. For this purpose, the surveys tried to reveal the reaction of the freshman students whether problematic mobile phone use feel sense of loneliness. In the research, UCLA Loneliness Scale and the scale that developed by German scientist Dr. Christoph Augner, Problematic Mobile Phone Use Scale were used.
It was determined that students who used problematically mobile phones did not feel the sense of loneliness at a high point. Use of mobile phone allows them to become more socialized, and in this way, students do not feel themselves in a sense of loneliness.
Keywords: *Sense of Loneliness, Smartphone Addiction, Teenage, Social Media Effects, Freshman***Introduction** The concept of communication technologies is often used as a concept that covers all technologies in the field of communication. New communication technologies, also known as information technologies, are the result of developments in three key areas such as computers, telecommunications and microelectronics (Tekin, 2012, p. 4).

In fact, the first users were so impressed by the easy access to the information that they visited the Internet for 4-5 hours and began to enjoy the information needed or not. Davis, Smith, Rodrigue and Pulvers (1999) called as a *"masturbation with the information"* (as cited in Doğan, Işıklar, &Eroğlu, 2010, p. 107).

Along with the rapidly developing technology, important design changes have been made in the dimensions of the products, especially when we consider the change of devices such as the first computer or the first telephone, we understand the importance of the studies in this field. In recent years, with the rapid developments in technology, the demand for smart phones and tablets, which can fit even in our pockets, is growing rather than huge computers. As a result, we can say that the interest in desktops and laptops in the world is now decreasing and mobile technologies, especially smart phone ownership, are increasing (Güler, Şahinkayasi, &Şahinkayasi, 2017, p.188 - 189).

Worldwide and in Turkey, mobile phone number of the show much greater increases than estimated users, and indispensable to become a part of daily life, this technology also requires closely monitored and questioned the changes in cultural life. This situation may cause individuals to feel they cannot be mobile phones (Tekin, 2012, p.2).This dependence is considered to be more especially among young generation (Öztunç, 2013).

There are philosophers who claim that technology has both good outcomes and bad outcomes. Surely, the importance of technology cannot be underestimated and its effects on human life cannot be ignored. Today's people are fully involved in the process of technological change and development. Smart phones offer a whole world that can fit into our pockets. Internet has brought innovations which able to fit all segments of society.

Global System for Mobile Communications (GSM) sector is developing very fast in the Turkey as in all over the world. In addition to verbal communication, telephones are now used for many different purposes, such as through chat rooms, message boards, multiuser domains (MUDs) . People may meet with someone else who has similar interests and these online relationships may develop into real-world relationships surfing the internet, exchanging e-mails(Tekin, 2012, p. 1; Shaw & Gant, 2002, p. 158).

The hardware and software of smart phones are dramatically improving and various applications are being developed and these available to suit our lifestyle. It is natural for smart phones to become increasingly popular due to new features added to smart phones and easy portability. With smart phones, besides the features of normal phones; there are also many applications such as image and sound recording, transmission of data, internet access, e-mail, transmission of instant messages, display of digital content, mobile applications, social media tools, games etc. As a result, many people in this modern society are extremely willing to acquire a smart phone (Çakır&Oğuz,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

2017; Kwon et al., 2013, p. 1 - 2)). Due to very rich programs they contain, are thought to isolate people since they personalize them, and worst of all, render them addicted. New Generation mobile phones open the windows of a new dimension to users(Tekin, 2012, p. 6).

According to the We Are Social report (2016), individuals with smartphones make up 56% of Turkey's population, and the number of active mobile social network users has reached 36 million people, in other words, 45% of the population, in Turkey. Furthermore, the number of people using social media activity on their mobile devices has increased by 13% percent over the last one year in Turkey. Therefore, it might seem fair to say that people are now migrating to mobile devices for socialization, entertainment, and other needs (Gezgin, Hamutoglu, Sezen-Gultekin, & Ayas, 2018, p. 359).

Devices, smart phones and the internet, in particular, are being extensively used all over the world. These tools of communication take all the people, whether young or old, under their control and are also being used to satisfy a number of needs in addition to communication. These tools offering many activities such as watching television, playing games, instant messaging etc., render them addicted. (Öztunç, 2013, p. 456-457).

The combination of faster mobile connections and improved access to smartphones has delivered another of the key findings of 2017's report. More than half of all web pages are now served to mobile phones (We Are Social, 2017).

The use of mobile phones is becoming increasingly common among adolescents. This increased use of mobile phones affects the social communication of young people, and these devices are not only for communication but also as a status symbol and identity element (Tekin, 2012).Shaw and Grant research (2002) shows that there is no certain internet user. Although internet use is linked generally with younger generations, a 1998 study found that only 6% of users were under 21, while in 2000, 4 million senior citizens were reportedly online.

Especially in school-age adolescents, excessive use of internet and computer has a negative effect on both academic and personal development of adolescents. Problematic internet use can make the person addictive. Research on adolescents has shown that problematic internet use affects adolescents intensively (Doğan et al., 2010, p. 108).

On the other hand, some of the disadvantages of overuse cell phone usage include hindering classroom performance, distraction and an annoyance to fellow classmates and instructors, because of the lack of attention, increasing dropout rates, and fewer graduates for students, the anxiety students experience because of their constant need to have their phone on them at all times. Therefore, it can be claimed that multiple psychological effects emerge from smart phone ownership and usage. For instance, Bian and Leung (2014) observed that the higher one scores in loneliness, the higher the possibility one would be addicted to smart phones (as cited in Gezgin et al., 2018, p. 359). While the concept of Internet addiction was at the forefront, the concept of smart phone addiction has now been replaced by this concept(Kwon et al., 2013).

Technology adoption has been the subject of various theories(Gezgin, Hamutoglu, Sezen-Gultekin, & Ayas, 2018; Güler, Şahinkayasi, & Şahinkayasi, 2017; Kwon, Kim, Cho, & Yang, 2013; Liu, Desai, Krishnan-Sarin, Cavallo, & Potenza, 2011; Lopez-Fernandez, Honrubia-Serrano, Freixa-Blanxart, & Gibson, 2014; Mert & Özdemir, 2018; Moody, 2001; Öztunç, 2013; Siomos, Dafouli, Braimiotis, Mouzas, & Angelopoulos, 2008).

According to Shaw and Gant research (2002), loneliness, depression, and daily stress were positively linked to greater Internet usage when researchers controlled for possible mediating variables. The researchers used path analyses to analyze each of these findings and determined that the Internet caused the observed effects (p. 158)

Today, the phenomenon of socialization has gone beyond the definition of the individual with the physical conditions, the people and places around it. With the development of technology, this concept has found itself in different fields. The use of social media has become known as a new form of socialization when it becomes an object in the construction of social reality (Yüzüncüyil, Buluş, & İşman, 2016, p. 611-612).

Considering the increasing role of smartphone use play in everyday life and the potential dangers of loneliness, the aim of the present research is to determine the relationship between use smartphones and feeling lonely. Unfortunately, in the world, while carried out research on the internet and the use of negative effects, studies conducted in Turkey are quite limited. Therefore, the purpose of this study is to reveal the problematic internet usage levels of adolescents and smartphone addiction.

1. Aim

Worldwide and in Turkey, the number of mobile phone users showing much greater increases than estimated and become an indispensable part of daily life. This technology requires the questioning of changes in cultural life (Tekin, 2012).

More than half the world now uses a smart phone, almost two-thirds of the world's population now has a mobile phone and more than half of the world's web traffic now comes from mobile phones (We Are Social, 2017). With the rapidly developing innovations in the field of technology and especially after the 21st century, we feel strongly the effect of the internet everywhere in our lives. As well as all over the world, we see the effects of

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

the wide internet in terms of Turkey besides. According to TUIK (Turkish Statistical Institute [TUIK], 2018); Internet usage of individuals was 72.9% in 2018. In April 2018, 82.5% of households had a broadband Internet connection. In terms of broadband connection types, while 44.5% of households used a fixed broadband connection (ADSL, cable, optic fibre, etc.), 79.4% of households used the mobile broadband connection to access the Internet. 78.3% of households had a broadband Internet connection in the previous year in Turkey.

New communication tools attract people, from any age and statute and one of them is smart phones (Doğan, Işıklar, & Eroğlu, 2010). Mobile phone usage is becoming more and more common in adolescents (Tekin, 2012). As the access to these technologies increases, times spent and interaction with these technologies will increase even at very young ages (Güler, Şahinkayasi, & Şahinkayasi, 2017). Upon review of the above information, problematic mobile phone usage may adversely effects adolescents whom may easily be influenced by the characteristics of the period they are in and constitute an important risk group(Çakır & Oğuz, 2017; Öztunç, 2013).

As Moody said; “The internet is so new that little is known about those who use it a great deal, or whether it can effect behaviour or reflect personality traits” (2001, p. 393). However, our knowledge is limited if the innovations impress masses or impulse them.

However, the direction of this relationship is uncertain. Two contrast theses have been submitted to describe the association between loneliness and Internet use: extreme Internet use causes loneliness vs. lonely individuals are more likely to use the Internet extremely (Mert & Özdemir, 2018; Moody, 2001). As in every addiction, smart phone addiction is common also in individuals alone. To prevent this, individuals should first be made aware of the ways of coping with the feeling of loneliness (Mert & Özdemir, 2018).

The subject of loneliness which is at the forefront of these effects forms the foundation of this research. In fact, although the means of communication emerged to increase communication among people, in this study, it was pointed out that the sense of loneliness created by smart phones which is one of these communication tools.

One of the issues identified as a major problem is the spread of the view that children and young people move away from society and become lonely due to such environments. The aim of this study is to find out whether there is a relationship between unrestrained internet and mobile phone usage on the feeling of loneliness with the results of the survey conducted with freshman communication faculty students. Besides, reveal the results of analysis on the example of Turkey.

2. Importance

As digital technologies continue to make communication channels and platforms more accessible and effortless, human beings are more related to each other than ever before (Pittman & Reich, 2016, p. 155). The standout finding of the 2017 year report is that more than half of the world’s population now uses the internet. It’s not only the internet that’s growing rapidly but also more than half the world now uses a smart phone. In addition 2017 statistics, almost two-thirds of the world’s population has a mobile phone and more than half of all mobile connections around the world are broadband (We Are Social, 2017).

New communication tools attract people, from any age, statute and one of them is smart phones. Now people have begun to spend most of their time with new communication technologies in order to obtain information or to spend their leisure time. Our daily habits at home, work or our relationships with the environment are determined according to the time that we spare for these technologies in our daily lives (Tekin, 2012, p. 4).

The development of technology has established significant distinguish in people lives, particularly over the past few years. It has not only changed the daily routine but has also changed the cultures of societies. (Morahan-Martin & Schumacher, 2003). More specifically, in tandem with an expansion in the prevalence of mobile phone use, certain side effects related to extend usage of mobile phones have come into the picture (Gezgin, Hamutoglu, Sezen-Gultekin, & Ayas, 2018, p. 358). According to TUIK; computer and Internet usage of individuals aged 16-74 were 59.6% and 72.9% respectively in 2018. These proportions were 56.6% and 66.8% respectively in 2017.Almost three-quarters of the world’s population use a mobile phone and the overall trend is clear: mobile phones are now an indispensable part of everyday life for most people around the globe (We Are Social, 2017).

Although smart mobile phones are widely used in daily life and work well, they bring with them a number of problems. Particularly young people are becoming addicted to the smart phones. They have a huge impact on the birth of technology-filled world.

Especially teenagers, who use their phone for social networking sites and messaging, want to keep their phones hands on or beside them even when they are not using them. Unfortunately most young people cannot limit and control the use of phones. When they are in the cinema, with their family or friends, they even use the phone in the toilet or in the bathroom and when they don't use it, they feel uncomfortable, missing, and uneasy (Doğan et al., 2010; Kwon, Kim, Cho, & Yang, 2013).

The consequences of smart phone addiction may be as bad as the consequences of substance abuse. Because first, you will get away from your family, friends, social and cultural activities, and then you will experience behaviours such as depression, loneliness, hypersensitivity, low self-esteem, guilt and despair due to

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

the failure of your interpersonal or self-relationship with yourself. Mert and Özdemir (2018) emphasized, there are numerous studies confirming that loneliness is more intense at young ages. It was proved in the results of research that adolescence is the period when loneliness was more intense than other age groups (p. 103). Also Erikson said that it is the period of psychosocial development in which adolescents form identity and are the most vulnerable to environmental impacts while they form this identity (as cited in Doğan et al., 2010).

We can say that the young people who use excessive mobile phones are risky for addiction. Loss of control over the use of technology and unpredictable use of technology can lead to serious physical and psychological damage. In general, excessive and unconscious consumption causes a negative change in our country as in the whole world (Tekin, 2012). In this study, the evaluation of such an important issue in terms of Turkey samples constitutes the importance of this research.

3. Theoretical Background

Day by day, new technologies are developed and made available to the public to address the needs of society and people. Technological improvements will continue to progress at any moment. With the new technological developments they have developed, companies are approaching their customers more closely. They understand the demands of customers in changing conditions more clearly and adapt to developments in this framework. Each firm has different technological products to test for future generations, and this cycle is rapidly continuing dramatically. Innovation is a process that begins with encountering new ideas and technologies both individually and in social terms and results in adopting or rejecting these ideas and technologies. The concept of innovation spread aims to model the spread of new ideas and technologies within a culture(Chang, 2010).

The first studies on this subject have started in the field of communication with the thesis that a social system is spread over certain channels among its members and then different disciplines have been involved with the interest in economics and management. The first model of the diffusion of innovations is developed by Rogers. He defined the model as “the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system” (Rogers, 2010).

An innovation must be self-sustained on a large scale. There is a critical point for the size of the mass reached and it can be said that after reaching this point, the innovation has reached a sustainable level. Accordingly, it is possible to talk about 5 groups. The first group consists of *Innovators*. This group is; innovators, inventors and system developers. The second group consists of *Early Adopters*. In this group, there are those who first meet innovation and play a critical role in the spread of innovation to society. They are very important for the first impression and approach. Then comes the *Early Majority Group* (Rogers, 2010).

These are the critical majority in which innovation has reached and incorporated this innovation into life and culture for a variety of reasons. Then there is the group called *Late Majority*. This group comes from the majority formed by the spread of innovation to other parts of society after passing the maturity phase. At this stage, innovation is now widely accepted. Finally, there are *Laggards* . These are the ones that continue to use this innovation, which is still obsolete, despite the fact that innovation is abandoned, abandoned or replaced by a new technology (Rogers, 2010).

In addition to his first work in 1962, Rogers later listed the main factors during propagation as innovation, time and social system in his 1983 work. Rogers is described in the following way; Innovation is an idea, an application, or an object that is perceived as new and which is to be adopted by the individual or community groups. Communication Channels is an environment in which news is transmitted from one individual to another. Time is the time for Innovation decision time to pass for the innovation -decision process. In fact, the rate of adoption is proportional to the period of adoption of innovation by members of the social system. The social system is a cluster of interrelated community units that have come together for a common goal and have developed a common problem-solving ability (Rogers, 2010).

There are two important factors in the decision-making process. The first is whether the decision is granted free and whether the innovation is voluntarily adopted, and secondly, who made the decision. According to these two elements, the decision on innovation can be one of three categories. These are the *Optional Innovation-Decision*, *Collective Innovation-Decision* and the *Authority Innovation-Decision*. In the *Optional Innovation-Decision*, the decision of innovation was given by the individual and the individual may be different from some perceptions in society. *Collective Innovation-Decision* refers to an innovation recognized by the self-determination of all individuals of society. The adoption of innovation is a collective process. In the *Optional Innovation-Decision*, innovation has been spread and adopted to all the members of a society, but the decision to transition to innovation has been taken by an authority with the influence and power in society (Rogers, 2010).

Rogers' in-depth approach, with each stage of the theory of thought, in terms of both content and meaning, is a communication theory that fits our work. As Rogers has discussed, innovations are gradually adopted by individuals, but we have tried to address this theoretical basis and your position by considering these rapidly advancing innovations and acceptance processes (Rogers, 2010).

In recent years, where research on the internet and social media addiction has increased, human beings have been confronted with serious problems (Chang, 2010). This dependency ratio has increased rapidly,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

especially by providing internet access easily via mobile phones. From a psychological point of view, this addiction can cause many problems, ranging from behavioural disorder to loss of relationships. Again, Internet addiction causes people to be isolated from society, weaknesses of relationships, decrease in trust and asocialism (Öztunç, 2013; Tekin, 2012). As a result of the fact that the existing relations start to gain a virtual dimension, the existing relations are being e-social and they are dragged into a process of communication that is not natural. In addition, the most serious side effects of Internet addiction that cause behavioural disorder include anxiety, anxiety, depression and stress (Shaw & Gant, 2002). People who isolate themselves in the mobile world are trying to design their behaviour and lives according to social networks. After a while, people living in the real world with the difficulty of separating the real world, if not treated can lead to severe psychological trauma may result.

4. Literature Review

In Öztunç (2013) research aimed to determine the feelings of the loneliness of adolescents. The goal of the research is to examine the effect of problematic mobile phone use on feelings of shyness and loneliness in accordance with gender, place of accommodation, internet use, place of residence and grade level. For this mission trying to get answers to if there is any meaningful distinction between problematic mobile phone and feelings of shyness and loneliness. Öztunç research aims at clarifying the association between problematic mobile phone use and some decided variables(2013). As a data, he concluded to conduct with 273 pupils from Education Faculty and Faculty of Science and Letters at Sakarya University in the academic year of 2012- 2013. 62.3% of participants were female, 37.3% of partners were male students.

In Öztunç study, a notable distinction was observed among the feeling of shyness and internet use(2013). It has seen that pupils, who do not use the internet very often in their regular lives, feel much shyer than students who use it. It can be translated that using the internet decreases the feeling of shyness. There were not found significant differences between the feeling of loneliness and internet use variable. In addition, there were not found meaningful discrepancies between the place of residence, students' grade level and problematic mobile phone use and internet use variables.

Öztunç's research will help to see whether the effects in terms of gender, place of accommodation, internet use, place of residence or grade level while examining the effect of smart cell phone usage on adolescents (2013). Öztunç study will be very useful to analyse the effects in terms of mentioned variables. In addition, the research is very important to be done in Turkey.

Morgan and Cotten's research was an internet survey of college beginners at Mid-Atlantic Mid-Sized University was conducted during the spring of 2002 (2003). They were tried to determine the effect of Internet activities on social aspects and well-being. Unfortunately, a few studies consider that these internet activities may be related to depression. According to this research, reveals the effects of internet usage are growing. In Morgan and Cotten's study determined the impact of internet usage on health and depressive symptoms(2003).

Conclusions show that increased e-mail and instant messaging hours are linked to reduced depressive symptoms. On the contrary an increased internet hour is associated with increased depressive signs. Morgan and Cotten hypothesized that higher levels of internet usage should be associated with lower levels of depressive symptoms, while higher levels of non-communication Internet usage should be associated with increased depressive symptoms(2003). Also, these findings recommend those male students communications, even if by e-mail, is important for reducing depression levels. These conclusions recommend that using the Internet for communication purposes has useful consequences on well-being among college beginners, while non-communication internet usage may be connected with adverse effects on well-being.

Since more people are connected to the internet, researchers have increased the work on the effects of the internet. One of these researches, Morgan and Cotten's study is an important study in terms of comparing the results of this research and considering each aspect with the result that smart mobile phone use increases both social interaction and decreases the sense of loneliness, decreases social insolvency and increases loneliness(2003).

In Doğan, Işıklar, & Eroğlu research, (2010) conducted to observe adolescents' problematic internet usage according to variables, such as gender, internet access situations, interests, their comments about going to an internet cafe. The examination was carried out by the general survey method. The current circumstances were defined and whether there were important connections between the variables or not. the research was done in Turkey, Konya province with the 184, 4th level students who are studying at Selçuklu Atatürk High School. 86 of them were male and 98 them were female. The use of internet in adolescents; variables such as gender, internet access status, interests and whether they find it inconvenient to go to the internet cafe are examined.

According to the results of Doğan and his friends study, it has been revealed that boys and girls use the internet for different reasons(2010). While the girls mostly connected to the internet with the aim of creating e-mail and social relations; men use the internet for playing games, virtual sex, reading news, chatting, meeting new people, accessing illegal materials, music and downloading programs. Girls are supported by the results that are more effected by the negative results of the internet than men. Also, considering the culture of the location, it can be thought that girls see the internet as the only environment in which they will feel free and easily communicate

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

with people and express themselves. Based on these results, it can be said that girls are more risky in terms of problematic internet usage behaviour than males.

In the research, which examined freshmen communication faculty students of the feeling of loneliness and problematic mobile phone use examined also gender factor, therefore, Doğan's research has a significant relationship with this research to analyzing results according to gender (2010).

Ownership of Japanese mobile phones called *Keitai* has increased quickly day by day among young people. Kamibeppu and Sugiura's research determined *Keitai* usage of younger high school students and consider the effect of using it on their psychology, particularly on their social interaction as friendship (2005). As a data, he concluded to conduct with 651 students, grade 8, from five public junior high schools in the Tokyo cosmopolitan area. Researchers had created a questionnaire and completed with each pupil to figure out the results.

Findings from research conducted that students used *Keitai* much more often for e-mail than as a telephone. Most of them transferred e-mails between classmates. Students ascertained that their own *Keitai* was useful for their friendship and well-being. Students considered that they could not live without their own *Keitai*. The surveyed students positively estimated the effects of using *Keitai* on relations with friends. The students who have a large number of friends are used e-mail more often than those who did not. As a result, usage of *Keitai* mail effectively broadens their inter-personal relations.

Kamibeppu and Sugiura's research will be an important source of literature for this research in addressing both the advantages and disadvantages of using the mobile phone psychologically. This will help to draw the borders more clearly. In addition, the fact that the survey of Kamibeppu and Sugiura's research was conducted with the young generation constitutes the most important point in this study, so it is possible to evaluate the results and add them to the study.

In Siomos, Dafouli, Braimiotis, Mouzas and Angelopoulos research(2008), proposed to detect the diffusiveness of Internet addiction among Greek adolescent students, between 12 to 18 ages. The sample of 2,200 students was selected from 120 classes among 85 schools in Thessaly, Greece. The sample included 10% of all classes in schools of Thessaly. Randomized stratified selection method was used in every school was used. Participants completed the Diagnostic Questionnaire for Internet Addiction (YDQ), based on eight criteria.

The prevalence of Internet addiction among Internet users of Central Greece was found as 8.2%. This percentage mainly the male students who play online games whether at home or at internet cafes. The result shows that internet addiction among Greek adolescents 8.2%. 6.2% of them were males and 2% of them were female. Considering the evaluation of the contemporary condition, Siomos and friends detected at-risk Internet use, establishing it as the fulfilment of three to four of eight criteria. These results concern when considering the rapid growth of the Internet in Greece (2008).

Although this research restricts with Turkey, we must not forget that the Internet is a power that dominates the world. Therefore, Siomos and friends study, which was conducted in young people between 12 and 18 years of age and revealed internet addiction, will be another important literature in this study. It will be enabled to address all aspects of internet addiction.

While many researchers focus on the harmless and negative effects of the Internet, Shaw and Gant aim to reveal the useful and positive effects of internet use (2002).Research participants were undergraduate students at the University of North Carolina at Chapel Hill who study in an introductory psychology course at the time of participation. Forty-six students observed in the study. In Shaw and Gant's research, participants involved in five chat sessions with an anonymous partner and they were they were directed scales to measure depression, loneliness, self-esteem, and social support (2002).

Shaw and Gant's research confirms that the negative effects of the Internet have been exaggerated. According to their findings, sense of depression among the participants could have decreased for reasons independent to the research(2002). As hypothesized, the data point out that chatting on the Internet had useful effects on students. It seems unlikely that college students' depression would reduce as they became more confused in the semester. As a result, internet use was found to reduce loneliness and depression significantly. Somewhat, it is more credible that the reduction in depression was linked to the study.

The research conducted by Shaw and Grant in 2002 on the relationship between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem and Perceived Social Support is very important in the literature as opposed to the negative loneliness effect of mobile phones. Contrary to this research, Shaw and Grant argued that the intensive use of internet and technology is exaggerated and the fact that there are many psychological social consequences which are brought about by the loneliness without based to the internet. It is a very important study in terms of seeing all the results and perceptions (Shaw & Gant, 2002).

In Moody's research (2001), the association between Robert Weiss's bimodal theory of loneliness and Internet use was examined. Data conducted with 166 undergraduate students. 47 of them were male and 119 of them were female. Participants mean age was 19.2 years. The research carried out in social psychology or introductory psychology classes at a small liberal arts university.

Low levels of social and emotional loneliness were both associated with high degrees of face-to-face networks of friends and high levels of Internet use were associated with low levels of social loneliness and high

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

levels of emotional loneliness. This might include keeping in contact with distant relatives and friends, although this connection, high Internet usage also links with high emotional loneliness. As hypothesized in research, individuals who consume more time online are more likely to have higher degrees sense of loneliness (Moody, 2001). This proposes that the influence of the Internet on emotional wellbeing might be more complicated. As a conclusion, the Internet can reduce social well-being, even though it is frequently used as a communication tool. Therefore it is inevitable that the research of Moody was in the literature of this research (2001).

The usage of the smart phone can be described as a internet addiction. Accordingly, in Çakır and Oğuz's study (2017) it was proposed to show the relationship between high school students' loneliness levels and their smart phone addiction. Two different questionnaires were used. One of them was "Smart Phone Addiction Scale" and the other one is "UCLA Short Form of Loneliness Scale". The sample of the research was 540 high school students. they were chosen by the randomly selected method from state and private high schools in Ankara in 2014-2015 education year which is the capital city of Turkey.

According to the results of the research, high school students use the smart phone intensively (Çakır & Oğuz, 2017). More than half of the students were male. Nonetheless, female students participating in the research were more likely to have a smart phone dependency than male students. It can be said that female students use the smart phone more, provide more socialization in this way, so they experience more physical symptoms. It can be said that 15 years old students who were in transition to adolescence lived the most. There is a positive and significant relationship between students' smart phone addiction and loneliness levels.

The subject of this research is about the loneliness of the use of smart phones on adolescents. Çakır and Oğuz's study (2017) was one of the important sources of literature for the research is revealing the effects of the use of mobile phones as well as the Internet.

In Gezgin, Hamutoglu, Sezen-Gultekin and Ayas research(2018) aims to examine the association between nomophobia and loneliness. Besides them, analyse the impacts of smart phone and mobile internet usage among adolescents. As data of relevant research, 301 adolescents were engaged. In Gezgin's and friends research, in order to examine distinctions between adolescents groups, the survey method was used(2018). In addition, in order to reveal the relationship between nomophobia prevalence and loneliness among adolescents, the relational survey method was used.

As a general result of mentioned research, there as a notable positive relationship between nomophobia and loneliness in adolescents (Gezgin et al., 2018). Determined that there is the statistically meaningful association between nomophobia and loneliness. Adolescents' nomophobic behaviours levels were at a medium level. The findings show that; when participants lose access to their smart phones, have a sense of loneliness. They could feel anxiety because of failure to interact with others. Base on the results of research, it is reasonable to say that adolescents who suffer from loneliness might have difficulties when they are isolated from their smart phones.

Gezgin and friends research provide to see the results of problematic mobile phone usage and internet usage with the results of the survey and to be associated with this research. In addition, in the research results of Gezgin and friends, the sense of loneliness and nomophobia is positively linked with intensive internet and mobile phone use enriches the related research (2018).

The mobile phone, which is one of the communication tools, has experienced an increase in usage rate every year since it entered our lives. The reason for this increase is the renewal of the usage characteristics of mobile phones with the development of technology and the addition of different functions. The main feature of communication, rather than the purpose of high-level access and information processing has had the opportunity. While the studies focused on creating the feeling of loneliness by the use of intensive mobile phones, Mert and Özdemir pointed out a completely different question in this study (2018). This time, the effect of research loneliness on the use of mobile phones has been discussed. 300 people were selected as the sample. They were selected from among the students attending Uşak University and among the people working in the public institutions of the city of Usak.

The findings support the effects of loneliness on smart phone addiction (Mert & Özdemir, 2018). It has been found that smart phone addiction has no relation with age, learning and teaching status. The state of loneliness is not proportional to the ages, meaning that people experience less loneliness when they get older.

With the rapidly developing technology, the innovations in the communication tools and the attractive functions they offer us increase the usage time of people. This leads to addiction on devices. As with any addiction, smart phone addiction is common in individuals who are alone. As a way to cope with the sense of loneliness to prevent this, individuals tend to use intensive mobile phones. In the study of Mert and Özdemir, the connection of mobile phone and loneliness with a completely different perception would be a very important literature in terms of the research (2018).

5. Method

5.1. Problem statement.

Although many studies have been carried out on the subject of the sensation of loneliness due to, unconscious internet and smart mobile phone usage, which is uncontrollably increasing among adolescents today,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

the use of uncontrolled mobile phones and results continue to increase. If we ignore this problem, we may face irrevocable social-psychological loneliness problems in adolescents who will be the future generation. Results of this study based on a quantitative research method to help determine if the students have a sense of loneliness as a result of smartphone usage.

5.2. Statiscal hypothesis.

This research carried out with freshman students from 3 different departments of communication faculty, which is called as the public relations and advertising; journalism; communication design and media. Of the respondents, 50% of them were female students, 50% of them were male students.

The reason why survey studies are conducted especially with students of communication faculty is to find out whether the use of intensive smartphones restricts communication in real life and drags students into loneliness.

5.3. Scope and limitations.

As the subjects of this research were limited in a particular region. The research limited by only Sakarya University, Communication Faculty. The study was done in 2018. Another limitation of this study is that carried out with the same age range therefore, it is difficult to be generalized the results of the sample group according to adolescents of all ages.

5.4. Sample.

The relevant research was directed with the 120 freshman students who were studying at Communication Faculty of Sakarya University at the Autumn Semester of 2018/2019 Academic Year. The communication faculty of the Sakarya University, which is the universe of this research, was stratified by 3 different departments which is called as the public relations and advertising; journalism; communication design and media. 50% of the students participating in the study were male and 50% were female.

If sample is chosen correctly using the correct procedure in quantitative research, it is then possible to generalise the results to the whole of the research population (Dawson, 2002). Therefore, the sampling type is very important for the validity of the research. Stratified sampling is used to generate samples with better representative ability by reducing sampling mistakes (Sencer & Sencer, 1978, p. 466).

The sampling model, which is a variant of the stratified sample and used in this research, is a disproportionately stratified sample. In the disproportionate stratified sample selection, the number of samples to be selected from each layer is determined and an equal number of samples are taken regardless of the ratio of the layers in the universe (Sencer & Sencer, 1978, p. 470).

In this research, correlated with the description, an equal number of samples were taken from 3 different departments of Sakarya University Communication Faculty. It is appropriate to use the disproportionate stratified sample selection technique when it is desired to represent each layer in the universe in a meaningful and necessary size (Sencer & Sencer, 1978, p. 470).

5.5. Instrument.

In this study, the demographic characteristics of the students (section and gender), were taken note above the completed UCLA Loneliness scale survey form.

5.5.1. Cell phone problem use scale.

Problematic Mobile Phone Use Questionnaire measures the relationship between mobile phone and some psychological variables and the negative effects of long-term usage of mobile phone.

The German original scale was developed by Augner and Hacker in Austria, in German and later translated into Turkish by using the group translation and retranslation. The process of translating scale into Turkish was carried out by Tekin (2012).

The necessary corrections were done in accordance with the suggestions of the 10 experts, and the value of the content validity index of the scale (KGĠ) was found 0.89. Cronbach Alpha value calculated for the reliability analyses of the scales was found 0.854. The scale Turkish questionnaire was accepted as valid and reliable (Tekin, 2012).

Problematic Mobile Phone Use Questionnaire; 1. Dependence (9 questions), 2. Social relations (7 questions), 3. Results (10 questions) consists of three sub-sections. 0-4 points (0 = strongly disagree, 4 = strongly agree), each item included in the Dependence and Social Relations section is scored with 0 (none) - 4 (very frequent) points through the Likert scale. The total score of each answer is collected and the total score is obtained. The total score for the whole scale ranged from 0-104. Getting a high score indicates that the person is using the mobile phone with problems (Tekin, 2012).

5.5.2. Ucla loneliness scale.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

UCLA Loneliness Scale (University of California Los Angeles Loneliness Scale) developed by Russel, Peplau and Ferguson in 1978 then, revised by Russel, Peplau and Cutrona in 1980. The adaptation work of the scale was carried out by Demir (1989), the internal consistency coefficient was α= .96, and test-retest reliability was found to be r= .94 (as cited in Öztunç, 2013, p. 460).

The scale consists of 20 items.10 of them were directly coded and other 10 were coded in the opposite direction. İndividuals were asked to indicate at what frequency they experience situations found in items on the Likert-type scale (Öztunç, 2013, p. 460).

Scale was marked by giving scores to items containing statements in positive direction such as " I never experience it" 4, "I rarely experience it" 3, "I sometimes experience it" 2, and "I never experience it" 1, whereas the items containing negative statements were marked in exact opposite of this such as: "I never experience it" 1, "I rarely experience it" 2, "I never experience it" 3, and "I often experience it" 4 (Öztunç, 2013,p. 460).

The scale consists of 20 questions. the participant gets the opposite point from the number of 1- 4 - 5 - 6 - 8 - 10 - 15 - 16 - 20 questions. 1 gets 4 points, 2 gets 3 points, 3 gets 2 points, 4 gets 1 point. Other questions are scored ordinarily. The highest score is 80 and the lowest score is 20. As the total score increases between 20-80, the feeling of loneliness increases. As the total score decreases, the feeling of loneliness is also reduced.

5.6. Data Collection.

The participants were recruited by randomly among the students who wanted to participate in the survey. Participants were required to complete the loneliness and cell phone problem use scales by giving the most appropriate response to each item and were then required to return the questionnaires in the reply-paid envelope provided. It took 10-15 minutes to complete the data collection tools. Data were collected between 17 December 2018 and 25 December 2018.

5.7. Data Analysis.

Scores for the loneliness and cell phone problem use scales were totalled as per the instructions in the manuals. Each dataset was checked by the researcher and transferred to the computer environment. The data were analysed and tabulated with Excel.

5.8. Definition of Terms.

Loneliness: Loneliness is not the case of being on one's own, it is the case of feeling that psychologically lonely.

Adolescent: Adolescence period includes a wide age range and each period has its own characteristics. Therefore, emphasized the mentioned age range (19-20) in this research.

6. Findings

Table 1

Gender and Departmental Distribution of the Participated Communication Faculty Students

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

To the Research

Note. n= number of participants. % = percentage of sample. f= female. m= male.

As can be seen in Table 1, surveys were conducted with 3 different departments in the Communication Faculty of Sakarya University. Target population indicated from 50% male and 50% female communication faculty students. 40 students participated in from each department. 20 of these 40 students were male and 20 were female. Each department indicated 33.33% of the target population and this ratio was equally distributed to both genders as 16.7%.

Table 2

Is There Any Significant Difference in the Department of Journalism Between Cell Phone Problem Use and Sense of Loneliness in Terms of Gender?

Scale type	f	m	Difference
Cell Phone Problem Use Scale	45.4	42.3	3.1
Loneliness Scale	39.75	43.85	4.1

Note. f= female. m= male.

The female students who study in the *Department of Journalism* used the mobile phone with 45.4 points problematically while the male students used the mobile phone with 42.3 points problematically. Thus, female students used their mobile phone more problematic with 3.1 points difference. In the department, female students felt 39.75 points sense of loneliness while the male students felt 43.85 points loneliness. Thus, men felt lonelier than female students with a score of 4.1 points.

Table 3

Is There any Significant Difference in The Department of Communication Design and Media Between Cell Phone Problem Use and Sense of Loneliness in Terms of Gender?

Department	n		%	
	f	m	f	m
Journalism	20	20	16.7%	16.7%
Communication Design and Media	20	20	16.7%	16.7%
Public Relations and Advertising	20	20	16.7%	16.7%
Total	60	60	50.0%	50.0%

Scale type	f	m	Difference
Cell Phone Problem Use Scale	50.35	46.45	3.9

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Loneliness Scale	40.4	41.75	1.35

Note. f= female. m= male.

The female students who study in the *Department of Communication Design and Media* used the mobile phone with 50.35 points problematically, while the male students used the mobile phone with 46.45 points problematically. Thus, female students used their mobile phone more problematic with 3.9 points difference. In the department, female students felt 40.4 points sense of loneliness while the male students felt 41.75 points loneliness. Thus, men felt lonelier than female students with a score of 1.35 points.

Table 4

Is There Any Significant Difference in the Department of Public Relations and Advertising Between Cell Phone Problem Use and Sense of Loneliness in Terms of Gender?

Scale type	f	m	Difference
Cell Phone Problem Use Scale	45.4	40.3	5.1
Loneliness Scale	40.75	43.5	2.75

Note. f= female. m= male.

The female students who study in the *Department of Public Relations and Advertising* used the mobile phone with 45.4 points problematically while the male students used the mobile phone with 40.3 points problematically. Thus, female students used their mobile phone more problematic with 5.1 points difference. In the department, female students felt 40.75 points sense of loneliness while the male students felt 43.5 points loneliness. Thus, men felt lonelier than female students with a score of 2.75 points.

Table 5

Is There Any Significant Difference Between Cell Phone Problem Use and Sense of Loneliness in the Communication Faculty in Terms of the Department?

Scale Type	Department of Journalism	Department of Communication Design and Media	Department of Public Relations and Advertising
Cell Phone Problem Use Scale	43.85	48.4	42.85
Loneliness Scale	41.8	41.075	42.125

While the students of the *Department of Communication Design and Media* use more problematic mobile phone than other departments with the 48.4 points, students of the *Department of Public Relations and Advertising* feel lonelier than other departments with the 42.125 points.

7. Summary

In this study, which is based on Rogers' diffusion theory, revealed that whether if there is the relationship between the use of problematic mobile phone and feeling of loneliness.

The mobile phones, one of the innovations easily adopted especially by young people and adolescents has been the subject of various research whether it effects them positively or negatively. It is important to explain the relationship between mobile phones and the sense of loneliness, especially on adolescence and young adults in which characteristics are acquired. Giving the fact that if there is a positive relationship, taking precautions is a very important issue for the psychological health of the next generation.

In this study, it has been investigated whether the problematic use of mobile phones, especially in young people and adolescents, increasing the feeling of loneliness. According to the results of the surveys conducted with 120 freshmen students studying in 3 different departments of Sakarya University Communication Faculty, it was concluded that the problematic users of mobile phone did not feel the sense of loneliness. As a result, no relationship was found between problematic mobile phone use and the sensation of loneliness. As a general conclusion of the research sample, it was concluded that the male students felt lonelier than female students despite the low level of problematic use of mobile phones.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

8. Discussions

In many studies that have been studied with different sub- factors, the relationship between mobile phone use and sense of loneliness has been investigated. Based on the findings obtained from the target sample of 120 freshmen students, it can be said that the problematic mobile phone use does not effect the sense of loneliness. The results of previous researches have largely supported this finding (Doğan et al., 2010; Kamibeppu & Sugiura, 2005; Morgan & Cotten, 2003; Shaw & Gant, 2002)

Morgan and Cotten's research (2003) found that using the Internet for communication purposes has useful consequences on well-being among college beginners, while non-communication internet usage may be connected with adverse effects on well-being. This study supports the conclusion of our research that the use of mobile phones, which is a communication tool, does not increase the sense of loneliness.

According to the findings of the study, significant differences in gender were found in problematic mobile phone use and in the sense of loneliness. Although female students use more problematic mobile phones than male students, it is found that male students feel more lonely. Çakır and Oğuz's research (2017) found the same result in his research. At this point, mentioned research is related to our research on the gender factor. On the contrary, it is concluded that the problematic use of smart phones is not related to gender in the study of Mert and Özdemir (2018).

As a result of Shaw and Gant research (2002), internet use was found to reduce loneliness and depression significantly. They found that chatting on the internet had useful effects on students. The findings of the mentioned study are consistent with the result of our study is that intensive communication through mobile phones reduces the sense of loneliness on students.

Mert and Özdemir's research (2018) found that loneliness is increasing as smartphone usage increases. The Moody's research (2001) reveal that, although the internet was used as a communication tool, it may reduce social well-being. These research consistent each other with the results of them. However, our research found that; use problematically mobile phone did not effect the sense of loneliness, therefore these findings do not overlap with our results. Because the purpose of using mobile phones and the internet is very important. As Morgan and Cotten found that, higher levels of internet usage should be associated with lower levels of depressive symptoms, while higher levels of non-communication Internet usage should be associated with increased depressive symptoms (2003). On this point, we should focus on the main purpose of using the internet and mobile phone.

It is possible to emphasize the results of the research of Kamibeppu and Sugiura (2005) as an example of how important the purpose of using mobile phones and the internet. When used for communication purposes, positive results have been proven to increase social well- being and students interaction. Students used *Keitai* (Japanese mobile phone) much more often for e- mail than as a telephone. Most of them transferred e-mails between classmates. Students ascertained that their own *Keitai* was useful for their friendship and well-being (Kamibeppu & Sugiura, 2005). These results are confirming our results of research.

9. Conclusions and Recommendations

With the rapidly developing technology, the purpose of using modern technology and its tools are changing. The use of this changing technology, on the one hand, meets our needs and on the other hand, bring up some problems.

In this study investigated whether the effect of problematic mobile phone use on the sense of loneliness. The research was conducted with the university freshman students, who are still considered to be adolescents. Related surveys conducted with 120 freshmen students studying in 3 different departments of Sakarya University Communication Faculty.

As can be seen in Table 2, while the female students who study in the journalism department used the more problematic mobile phone, male students felt lonelier than females. These results were the same for males and females who study in the department of communication design and media (Table 3) and the department of public relations and advertising (Table 4).

As seen in Table 5, while the students of the Department of Communication Design and Media used more problematic mobile phone than other departments with the 48.4 points, students of the Department of Public Relations and Advertising felt lonelier than other departments with the 42.125 points. Therefore, as a general conclusion of the research, students who used problematically mobile phones did not feel the sense of loneliness at a high point. Use of mobile phone allows them to become more socialized, and in this way, students do not feel themselves in a sense of loneliness.

In future studies, the problematic use of mobile phones on young adults and adolescents can be tried in different research groups and with the larger samples.

References

Çakır, Ö., & Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 418–418. https://doi.org/10.17860/mersinefd.290711

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Chang, H.-C. (2010). A new perspective on Twitter hashtag use: Diffusion of innovation theory. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, *47*(1), 1–4. https://doi.org/10.1002/meet.14504701295

Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods: A User-friendly Guide to Mastering Research Techniques and Projects*. How To Books.

Doğan, H., Işıklar, A., & Eroğlu, S. E. (2010). Ergenlerin problemli internet kullanımının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 106–124.

Gezgin, D. M., Hamutoglu, N. B., Sezen-Gultekin, G., & Ayas, T. (2018). The relationship between nomophobia and loneliness among Turkish adolescents. *International Journal of Research in Education and Science*, *4*(2), 358–374. https://doi.org/10.21890/ijres.409265

Güler, H., Şahinkayasi, Y., & Şahinkayasi, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: Fırsatlar ve sınırlılıklar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(14), 186–207.

Kamibeppu, K., & Sugiura, H. (2005). Impact of the mobile phone on junior high-school students' friendships in the Tokyo metropolitan area. *CyberPsychology & Behavior*, *8*(2), 121–130. https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.121

Kwon, M., Kim, D. -J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *Plos One*, *8*(12), e83558. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083558

Liu, T. C., Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A., & Potenza, M. N. (2011). Problematic internet use and health in adolescents: Data from a high school survey in Connecticut. *The Journal of Clinical Psychiatry*, *72*(6), 836–845. https://doi.org/10.4088/JCP.10m06057

Lopez-Fernandez, O., Honrubia-Serrano, L., Freixa-Blanxart, M., & Gibson, W. (2014). Prevalence of problematic mobile phone use in British adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *17*(2), 91–98. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0260

Mert, A., & Özdemir, G. (2018). Yalnızlık duygusunun akıllı telefon bağımlılığına etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. https://doi.org/10.26466/opus.382285

Moody, E. J. (2001). Internet use and its relationship to loneliness. CyberPsychology & behavior. *CyberPsychology & Behavior*, *4*(3), 393–401. https://doi.org/10.1089/109493101300210303

Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the internet. *Computers in Human Behavior*, *19*(6), 659–671. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(03)00040-2

Morgan, C., & Cotten, S. R. (2003). The Relationship between internet activities and depressive symptoms in a sample of college freshmen. *CyberPsychology & Behavior*, *6*(2), 133–142. https://doi.org/10.1089/109493103321640329

Öztunç, M. (2013). Analysis of problematic mobile phone use, feelings of shyness and loneliness in accordance with several variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *106*, 456–466. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.051

Pittman, M., & Reich, B. (2016). Social media and loneliness: Why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. *Computers in Human Behavior*, *62*, 155–167. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.084

Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of Innovations, 4th Edition*. Simon and Schuster.

Sencer, M., & Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntembilim* (Vol. 172). Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Shaw, L. H., & Gant, L. M. (2002). In defense of the internet: The relationship between internet communication and depression, loneliness, self-esteem, and perceived social support. *CyberPsychology & Behavior*, *5*(2), 157–171. https://doi.org/10.1089/109493102753770552

Siomos, K. E., Dafouli, E. D., Braimiotis, D. A., Mouzas, O. D., & Angelopoulos, N. V. (2008). Internet addiction among Greek adolescent students. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(6), 653–657. https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0088

Tekin, Ç. (2012). Cep telefonu problemli kullanım (PU) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Retrieved from http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11616/1073.

TUIK (2018, August 18). Information and Communication Technology (ICT) Usage Survey on Households and Individuals, 2017. Retrieved from http://www.turkstat.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862.

We Are Social (2017, January 24), Digital in 2017: Global Overview. Retrieved from https://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2017-global-overview.

Yüzüncüyil, K. S., Buluş, B., & Işman, A. (2016). Sosyalleşmenin dijitale dönüşümü ve dijital benliğin sunumu. *TRT Akademi*, *1*(2), 608–619.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

The Role of 18th Ammendment on The Highe Education in Pakistan

Dr Mohammad Sohail
sohailutm30@yahoo.com

Abstract
Higher Education in Pakistan is directectly proportional to the role of Federel Government. After 18th ammendement in constitution of Pakistan, Education fall in the provincial list now. The develution of Education, on one side raised many questions upon the it's growth, develpoment and contnuity and mainataining the standard, on the other side. This paper explores how Higher Education is affected by the 18th constitutional ammendement in the Islamic Republic of Pakistan. It was a qualitative study and data was collected through documents and govermnet official records. the result shows that provinces were not ready ta accept this huge task without the prior home work. It is the need of the hour to allot more funds to provinces to undertake the huge responsibility of delivering free Education to the citizens as promised in the article 25A.

Keywords: hıgher educatıon comıssıon

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

The Use and Importance of Simulation in Nursing Education

Hale Tosun
haletosun@gmail.com

Özet
Günümüzde bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılmasına yönelik hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimin öncüsü olan bilgi, zaman içerisinde toplumun itici gücü haline gelmiştir. Toplumun bilgiye ulaşma sürecinde yaşanan değişim hareketleri, birey ve toplumun gereksinimlerini yeniden sorgulanmasına neden olmuştur. Değişim hareketleri diğer toplumsal sistemlerin yanı sıra özellikle sağlık bakım alanını da etkilemiştir. Bu durum, sağlık hizmetinin önemli bir parçası olan hemşirelerin de sahip olması gereken yeterliliklerin yeni ve farklı bir bakış açısı ile değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Sağlık teknolojisin ki bu baş döndürücü hız, sağlık alanında değişimlere uyum sağlayan, kanıta dayalı uygulamalar doğrultusunda, hasta haklarını etik ilkeler çerçevesinde gözeterek kaliteli bakım verebilen, ekip iş birliğine yatkın, iletişim becerileri gelişmiş ve kritik düşünen hemşirelere duyulan gereksinimi de gün geçtikçe arttırmaktadır. Hemşirelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların kazandırılması gereken bir meslektir. Eğitimde bilgi, beceri ve gerekli yeteneklerin kazanılmasını, eleştirel düşünme ve etkili karar vermeyi geliştirmeyi sağlamalıdır. Bu nedenle hemşirelik eğitimi, öğrencilere istendik düzeyde gereken rollerin kazandırılmasında bilişsel, duyusal ve psikomotor öğrenme hedeflerini ulaşmayı sağlayan yenilikçi uygulamaları içermelidir. Bu doğrultuda beceri eğitimi günümüzde gösterme yöntemi ve beceri listelerinin kullanılması gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra gerçek klinik senaryolar, rol oynama, video gösterimi, simüle hasta ve standardize hasta gibi yöntemlerin kullanılması ile daha etkin bir biçimde de yürütülmektedir. Bu yöntemler içerisinde bulunan simülasyon öğrencinin gerçek hasta ile karşılaşmadan önce uygulamayı daha güvenli bir şekilde deneyimlemesine olanak tanır. Böylece öğrencinin ilgili uygulamaya karşı özgüveninin olumsuz olarak etkilenmesini de engeller. Simülasyon uygulamaları sadece lisans düzeyinde değil, mezuniyet sonrası mesleki bilgi ve becerinin geliştirilerek kullanılmasında da son derece önemlidir.

Abstract
There is a rapid change in the production, use and transfer of information. Knowledge, which is the pioneer of this change, has become the driving force of the society over time. The movements of the society in the process of access to knowledge have led to the re-questioning of the needs of the individual and society. Change movements have affected other social systems, as well as health care. This necessitated the evaluation of the qualifications required by the nurses, which is an important part of the health service, with a new and different perspective. This dizzying speed of health technology increases the need for nurses who develop communication skills and think critically, who are able to adapt to changes in the field of health and provide quality care by considering patient rights within the framework of ethical principles, in line with evidence based practices. Nursing is a profession that requires cognitive, affective and psychomotor behaviors. It should enable the acquisition of knowledge, skills and skills in education, critical thinking and effective decision-making. Therefore, nursing education should include innovative practices that enable students to achieve cognitive, sensory and psychomotor learning goals in order to gain the necessary roles at the desired level. In this respect, skills training is carried out more effectively by using traditional methods such as demonstration method and use of skill lists as well as real clinical scenarios, role playing, video demonstration, simulated patient and standardized patient. The simulation in these methods allows the student to experience the application more safely before encountering the real patient. Thus, it prevents the student from being negatively affected by the application. Simulation applications are very important not only at undergraduate level but also in developing and using professional knowledge and skills after graduation.

Kaynaklar

Ejder, S., Durmaz,A., Sarıkaya,A. The use of simulation in nursing education and simulation types. *Journal of Education and Research in Nursing*, 12(2), 121,2015.

Gürol, A., Akpınar Balcı, R. Ejder Apay S. Simulasyon Uygulamalarının Öğrencilerin Beceri Düzeylerine Etkisi. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 17:99-104, 2016

Karadağ, M., Çalışkan, N., İşeri Ö. Simüle hasta kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. Çağdaş Tıp Dergisi. 5(1), 36-44, 2015.

Mete, S., Uysal, N. Hemşirelik mesleksel beceri laboratuarındaki psikomotor beceri eğitiminin öğrenci ve eğiticiler tarafından değerlendirilmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 12(2), 28-38, 2010.

Sarmasoğlu, Ş., Yücel, Ç., Tunçbilek, Z.Hemşirelik eğitiminde simülasyon uygulamaları.*Türkiye Klinikleri J Med-Educ-Special Topics.* 2(2) ,70-80, 2017.

Şen,H. Hemşirelikte psikomotor beceri öğretiminde rehber ilkeler: kalp masajı örneği. *DEUHYO ED*, 5(4), 180-184, 2012.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

The INASCL Board of Directors. Standard I: Terminology. *Clinical Simulation in Nursing*, 7(4S), 3-7,2011.

Keywords: Hemşirelik, eğitim, simülasyon ; Nursing, education, simulation

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

The Use of Context in Teaching Grammar and Its Influence on EFL Secondary School Students' Achievement in Grammar Rules

Assist .Prof .Dr. Fatima Rahim
College of Basic Education / English Department
Misan University /Iraq
F.iq777@yahoo.com

Assist .Prof .Dr. khanssa Hassan 2
College of Art / English Department / AL-Imam Al Kadhim College /Iraq
khanssa _hassan@yahoo.com

Abstract
This study aims at finding out the use of context in teaching grammar and Its influence on EFL Secondary school students 'achievement in grammar rules. To achieve the aims of the study, null hypotheses have been putting on after being subjected to experiment to
Fifth stage of secondary school (female) students in the city center of Masin , during the second term of the academic year 2017-2018. The sample of the study consists of (64) subjects, (32) students represent the experimental group, and (32) students represent the control group. While the control group has been taught by using " English for Iraq 5th preparatory SB, the experimental group has been taught by using grammar in context book .The researchers taught both the experimental group as well as the control group. The result of study shows that there is a statistically significant differences difference between the mean scores of the development of the experimental group taught by "Grammar in context book" of the pretest and the posttest.
Key words: *Grammar in Context, Achievement*

1. Introduction

1.1 The Problem and its Significance

Through the researchers' experience as English teachers, they confirm that it is difficult for the students to receive the English language rules and apply them practically and functionally. In addition to that English teachers always complain of the low level of students' achievement in English. All this in turn triggered the researchers conduct this study which is based on teaching grammar in writing contexts, to give students an opportunity to use it practically. The researchers hope that this study will contribute in improving the students' level in using grammar and also in providing teachers with an effective strategy of grammar teaching. So the problem of this study can be formulated in the following major question: What is the effect of teaching grammar in writing contexts to enhance using "grammar in context books" on Developing Students' Achievement in Grammar**?** The following questions are derived from the researches question:
1. What are the objectives of grammar lessons intended to be enhanced through "grammar in context books" for the fifth secondary stage?
2. Are there statistically significant differences at ($\alpha > 0.05$) between students' mean scores of the control group and the experimental group in the achievement test?

1.2 The Aim of the Study:

Finding out the use of context in Teaching grammar and Its influence on EFL Secondary school students 'achievement in Grammar Rules.

1.3 The Hypotheses:

The following hypotheses were derived from the main questions:
1. There are no statistically significant differences at ($\alpha > 0.05$) between students' mean scores of pre and post application of the achievement test of the experimental group in favor of posttest.
2. There are no statistically significant differences at ($\alpha > 0.05$) between students' mean scores of the control group and the experimental group in the achievement test in favor of experimental group.

1.4 Value of the study

The value of the study is dedicated by the following facts:
1.The importance of the use of context in teaching grammar and its influence on EFL Secondary school Students' achievement in grammar rules.
2. Providing researches and studies' students with the results of the current studies, tools and the procedure for conducting similar studies in the future.

1.4 Limits of the Study

The current research is limited to:
1- A sample of fifth stage of secondary school (female) students in the city center of Masin , during the second term of the academic year 2017-2018.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

2-Grammatical subjects , as established in the curriculum English For Iraq(unit 5.6.7) for control group and "Grammar In Context book "for experimental group

1.5 Definition of the Terms

1.5.1 Context

The researchers adopt the following definitions:

Kokshetau (2007: 23) states that, context means the situation or body of information, which causes language to be used.

1.5.2 Grammar in Context

It is a guide to some key features of English grammar. Exploring grammar in context is different from traditional grammar books because many of the examples are taken from real contexts of grammar in use. These authentic examples show speakers and writers using the language to communicate in a wide variety of contexts. Like most grammar books which often illustrate grammatical forms by means of single sentences, several of the examples involve single sentences. But in here, the emphasis on grammar in context means that the examples also frequently contain several sentences or short conversational extracts and show grammar at work across the boundaries of the sentence or the individual speaking turn. This technique regularly draws attention to grammar as choice and gives the learner opportunities to exercise grammatical choice in relation to particular contexts in which the language is used (Carter et al., 2000: vii). Many learners are likely to use English to learn another subject during their education and the choice of text tries to reflect this fact. Some texts contain information which learners should find interesting or challenging. The intention in general is that language should have a familiar context and that learners should have something to use language for. Within each unit, exercises range in difficulty. This allows learners to build up their confidence with the simpler, more familiar tasks before moving onto the more challenging ones later in the unit (Michael Vince,2012:3,Charles and Alessandro, 1992).

2. Theoretical Background

2. 1. Types of Context

There are a number of different context types, the students' world, the outside world and formulated information.

- **The students' world** can be a major source of contexts for language presentation. There are two kinds of students' world. Clearly we can use the physical surroundings that the students are in - the classroom, school or institution. But classrooms and their physical properties (tables, chairs, windows, etc.) are limited. The students' lives are not constrained in the same way, however, and we can use facts about them, their families, friends and experiences.
- **The outside world** provides us with rich contexts for presentation. For example, there is an almost infinite number of stories we can use to present different lenses. We can also create situations where people speak because they are in those situations, or where the writer describes some special information. This is especially useful for the practice of functional language. We can ask students to look at examples of language which show the new language in operation, though this last category can sometimes have no context. These three sub-categories, story, situation or language, can be simulated or real. Most teachers are familiar with 'made-up' stones which are often useful for class work: real stories work well too, of course. In the same way they can create the simulation of an invitation dialogue, for example. But here again they could also show students a real invitation dialogue. In general it can be said that real contexts are better simply because they are real, but they may have complexities of language.
- **Formulated information** refers to all that information which is presented in the form of timetables, notes, charts etc. Once again teachers can use real charts and timetables, growth statistics, etc.

3. Research Design and Method

Experimental research design is "an experiment where the researcher manipulates one variable and controls/randomizes the rest of the variables. It has a control group and experimental group, the subjects have been randomly assigned between the groups, and the researcher only tests one effect at a time" (Shuttleworth, 2008).

In order to test the hypotheses of the study, an experimental research design was used. The sample of the study was divided into two groups: an experimental group and a control group. The researchers applied the experiment on the experimental group to identify the effect of Grammar in Context to enhance using grammar functionally for fifth stage. On the other hand, the control group was taught in the ordinary way. The researchers explained the strategy of Teaching Grammar through teacher's guide and lesson plan for each class .

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

3.1 The Population

It covers all fifth -grade students who are studying at Al-Bayan School for Girls in Masin, in the 2nd semester in the academic year (2017/2018). They are (64) students distributed in (2) classes.

3.2 The Sample of the Study

The study sample is selected purposefully from AL-Bayan Secondary School for Girls in Masin. Two classes of the study population are selected; the first class of (32) students present the experimental group and the second of (32) students present the control group. The sample is selected from the same school to be equivalent in the social, cultural, economic and academic levels.

3.3 Instrument

The researchers used two instruments to achieve the aim of the study:

1. Grammar achievement test
2. A teacher's book and lesson plan for (3) lessons from the second semester of the academic year (2017- 2018) based on teaching grammar in writing contexts strategy. Each lesson has worksheets and evaluation sheets for students to work out.

3.3.1 Grammar Achievement Test

The grammar achievement test was prepared by the researchers to measure the students' achievement in the grammatical rules .

4.1 Presentation of Results

The current study deals with the data obtained to present the total scores of the test. The results can be stated as follows:

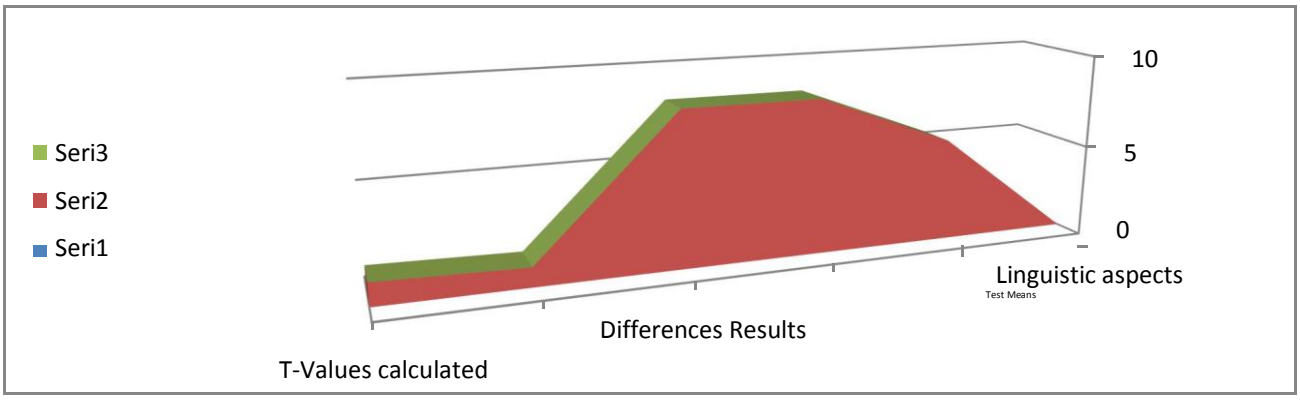
1. One sample T-test for correlated groups has been used in order to know if there is a significant difference between the results of the pretest and posttest of in each group, namely the experimental and control groups. This has been done to test the first main hypotheses which state that:

1.1 "There are statistically significant differences at ($\alpha > 0.05$) between students' mean scores of pre and post application of the achievement test of the experimental group in favor of posttest ".

In this respect, a significant statistical difference has been found in the experimental group, at (0.05) significance level and (14) degrees of freedom, between pretest and posttest scores and in favour of the posttest of speaking skill of the Experimental Group .See Table (7).

N=15T-tabled value at (0.05) level, (14) df=1.67 (Ferguson, 1976:487)

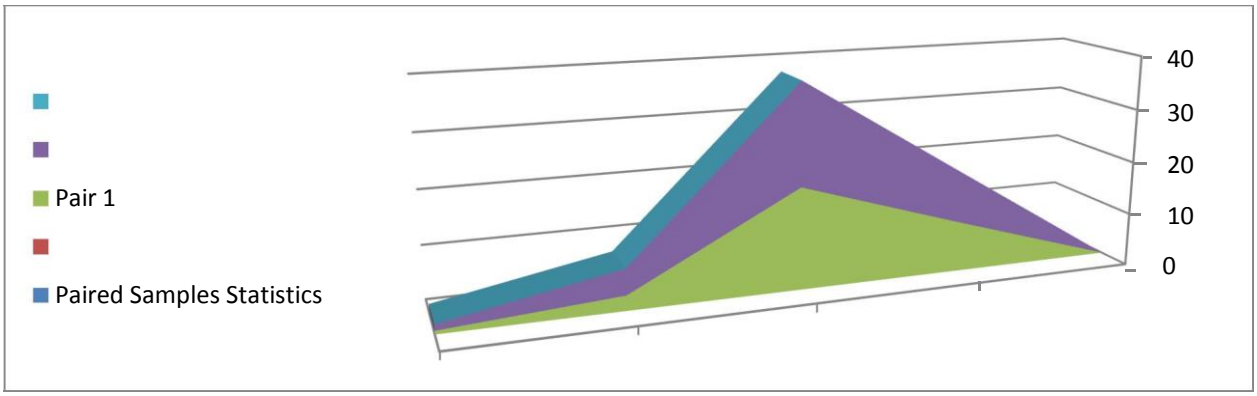
T-Values calculated	Differences Results		Test Means		**Linguistic aspects**
	SD.	Mean	Pre-test	Post-test	
1.23	1.04	8.33	8.33	5.53	The Test



 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	BEFOR	9.3684	19	2.79306	.64077
	AFTER	9.5789	19	4.84557	1.11165



4.2 Discussion of Results

In the current study, the results show that there has been a significant statistical difference between students' mean scores on posttest for the experimental group taught by using Grammar in context and the control group taught by using conventional method in favor of the former. Such results may be attributed to the following:

1- The influence of using Grammar in context in teaching English, which results in substantially, increased students 'development.

2- The influence of using grammar in context in teaching language skills, it has been found to facilitate learning and provide meaningful contexts in which the various language skills can be practiced and developed. It is also a style which provides the pupils with an opportunity to practice communication, for the sake of developing his/her speaking and writing ability.

5.1 Conclusions

In the light of the results arrived at, the following concluding point can be stated:

1.Using Grammar in context can be considered as an activity style in teaching English for fifth secondary students because of the positive effectiveness on the development of English language skills.

2. The use of Grammar in context correctly developed, vocabulary, and grammar, also developed spelling of writing skill.

5.2 Recommendations

In the light of the results which are arrived at and an attempt to develop speaking and writing skills, the researcher recommended the following:

1- Teachers should use Grammar in context that are useful to their students' in order to enhance students' proficiency and help them to achieve their goals.

2- The prescribed textbook must provide more passages , aim to develop language skills.

3. The teacher's guide must involve the steps of using Grammar in context and the procedure of preparing them.

4- Providing secondary schools with some games which are related to the prescribed textbook and appropriate to the level of the students.

5- Educational administration should provide Grammar in context in training English teachers.

5.3 Suggestions

Based on the findings of the current research, the researcher suggests carrying out the following studies:

1- The influence of using Grammar in context on the development of some English language skills of male students.

2- The influence of using Grammar in context on students' achievement at the elementary or intermediate level and attitude or interest.

3- students' attitudes towards the use of the Grammar in context in TEFL in the higherschools.

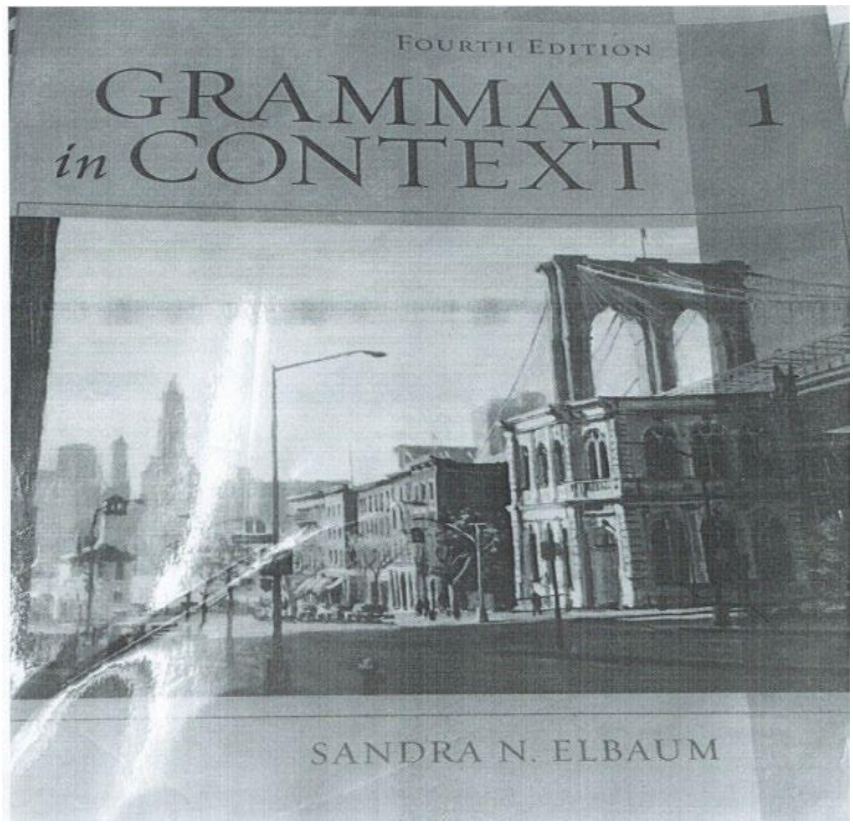
4- Carrying out similar studies on other language skills.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

References

- Carter R. et al. (2000). ***Exploring Grammar in Context: Upper-Intermediate and Advanced.*** Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.
- Charles G. and Alessandro D. (1992). ***Rethinking Context: An Introduction, in Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon.*** Cambridge Univ. Press:Cambridge.
- Kokshetau, Abileva G.K. (2007). ***"Teaching English Grammar".*** *Coursework* Retrieved on May 20, 2010 from: http://revolution.allbest.ru/languages/00020522_0.html.
- Shuttleworth, M. (2008). ***"Definition of Research".*** *Experiment Resources*. Retrieved on Aug11, 2010 from: http://www.experiment-resources.com/definition-of-research. html
- Vince, M.(2012) ***Macmillan English Grammar in Context***. :MacmilIan Publishers Limited

Appendix (1)



 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Anatomi Eğitimi Öncesi Kadavra Kavramının Metafor Analizi

Metaphor Analysis Of The Cadaver Concept Before The Anatomy Education Of Medical Faculty Students

Seda Sertel Meyvacı
Medicine Faculty, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey
sedasertelmeyvaci@gmail.com

Özet
Bu araştırmada, tıp fakültesine yeni başlamış ve anatomi eğitimi almamış öğrencilerin kadavra kavramına ilişkin algılarını, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Metaforlar anlaşılması zor olan konuları somutlaştırarak anlaşılır hale getiren benzetmelerdir. Araştırmamız 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Tıp Fakültesi 156 (74 erkek, 82 kadın) Dönem 1 öğrencilerinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirildi. Öğrencilere anket dağıtıldı ve ankette "Kadavra ……'ya benzer/gibidir; çünkü ……." cümlesi ile birlikte yaş, cinsiyet, tıp fakültesini seçme nedeni ve herhangi bir eğitimde kadavra ile karşılaşıp karşılaşmadığı sorgulandı. Dağıtılan 156 anketten 144 tanesi değerlendirmeye alındı. Çalışma sonucunda 144 öğrencinin yazmış olduğu kavramların metafor özelliği taşıdığı tespit edildi. Öğrenciler kadavra ile ilgili % 95,13 oranında (n=137) olumlu, % 4,97 oranında (n=7) olumsuz metaforlar geliştirmişlerdir. Çalışmamızda kadavra kavramı ile ilgili olumlu metaforların yüksek oranda çıkmış olması, öğrencilerimizin klinik eğitim süreci ve meslek hayatlarında insan bedenine canlıyken de, öldükten sonra da verecekleri önem ve değeri göstermektedir.
Anahtar kelimeler: *Kadavra, Anatomi Eğitimi, Metafor*

Abstract
In this study, it had been aimed to reveal the perception of students who have just started medical faculty and have not received anatomy education about cadaver concept through metaphors. Metaphors are simulations that make understandable of issues that are difficult to understand by embodying. Our research had been conducted with the voluntary participation of 156 (74 men, 82 women) Semester 1 students in 2017-2018 academic year Bolu Abant Izzet Baysal University Faculty of Medicine. The questionnaires had been distributed to students and it had been questioned the age, gender, the reason for choosing the faculty of medicine and whether they are encountered with cadavers in any education by using statement of "cadaver looks like/similar with ..... , because .....". 144 of 156 questionnaires had been evaluated. As a result of the study, it had been determined that the concepts written by 144 students have metaphor characteristics. The students had developed positive metaphors with a rate of 95.13% (n=137) and negative metaphors with a rate of 4.97% (n=7) related to cadaver. In our study, the high rate of positive metaphors related to the concept of cadavers shows that our students will give an importance and value to the human body after it is die as well as it is alive in the clinical education process and their professional lives.
Key words: *Cadaver, Anatomy education, Metaphor*

Giriş
Anatomi, tıp eğitiminin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmekte ve anatomi eğitimi diseke edilmiş kadavra kullanarak, tıp eğitiminin benzersiz tanımlayıcı özelliği olarak görülmektedir (McLachlan and Patten 2016). Tıp fakültesi öğrencilerinin anatomi eğitiminde kadavra kavramı öğrenciler tarafından merak edilen ve çevrelerinden de soru aldıkları ilgi uyandırıcı bir konudur. Öğrencilerin kadavra ile anatomi pratik uygulaması yapmadan önce kadavrayı nasıl algıladıkları önemlidir çünkü kadavra ile ilk karşılaşma sonrasında kafalarında kurdukları kadavra kavramını karşılayıp karşılamadığını çevre ile paylaşmaktadırlar. Bizde bu çalışmada Tıp fakültesine yeni başlamış öğrencilerin ilk kez karşılaşacakları anatomi dersinin önemli bir parçası olan kadavra kavramına ilişkin algılarını metafor yöntemi ile belirlemeyi amaçladık.

Metafor çalışmaları
Metafor kullanarak bireyler bir kavram, olgu veya olayları, çevrelerinde gerçekleşen ve var olan her şeyi nasıl algıladıklarını somutlaştırarak daha net, daha açık olarak ifade edebilmekte, duygu ve düşüncelerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalıştıkları dilsel araçlar olarak tanımlanabilir (Kalyoncu 2012). Metafor araştırmaları çoğunlukla eğitimle ilgili bölümlerde kullanılmış olmakla beraber tıp fakültesinde yapılmış çalışmalarda vardır (Aytekin 2013; Aybek, et al.2012; Karaçam and Aydın 2014).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Metod

Çalışma protokolümüz Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylandı (protokol no:2018/03). Araştırmamız Bolu ilinde, 2017-2018 eğitim ve öğretim döneminde yapıldı. BAİBÜ Tıp Fakültesi anatomi eğitimine başlamamış Dönem 1 öğrencileri katıldı. Çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden 156 (74 erkek, 82 kadın) öğrenciye bilgi verilerek yazılı onayları alındı. Öğrencilere anket formu dağıtılarak kadavra kavramına ilişkin öğrencilerden metafor üretmesi istendi. Bununla birlikte yaş, cinsiyet, tıp fakültesini seçme nedeni ve herhangi bir eğitimde kadavra ile karşılaşıp karşılaşmadığı sorgulandı.

Verilerin toplanması

Metafor üretmelerinde kolaylık sağlamak amacıyla öğrencilere başlangıçta metafor hakkında açıklamalar yapılarak örnekler verilmiştir. Dağılan anketteki "Kadavra …….. 'ya benzer/gibidir; çünkü …….." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Anket formunda metafor cümlesi ile birlikte öğrencilerin yaş, cinsiyet, tıp fakültesini seçme nedeni ve herhangi bir eğitimde kadavra ile karşılaşıp karşılaşmadığı sorgulanmıştır.

Verilerin analizi

Toplanan verilerin analizi için 156 (74 erkek, 82 kadın) öğrencinin metaforları incelendi ve 12 öğrenci önceden kadavra eğitimi almış olması nedeniyle araştırma dışında bırakıldı. Öğrencilerin 144'ünün metafor olarak yazmış olduğu kavramların metafor özelliği taşıdığı tespit edildi.

İlk etapta üretilen metaforlar alfabetik olarak sıralandı ve metaforlar liste olarak hazırlandı. Üretilen farklı metaforların ortak özellikleri belirlenerek tüm metaforlar 8 farklı kategori altında toplanarak sayı ve yüzdesi hesaplandı. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşüne başvuruldu. Tıp fakültesinin farklı alanından olan 2 kişiye (hekim ve bu alanda yayını olan bir öğretim elemanı) alfabetik olarak dizilmiş metafor listesi ile 8 kategorinin adları ve özelliklerinin yazıldığı liste verildi ve metaforları bu kategorilerde eşleştirmeleri istendi. Önemli düzeyde görüş ayrılığı belirtilmedi.

Bulgular

Çalışmamızda geçerli olan 144 anketin sonucunda kadavra kavramına ilişkin toplam 60 farklı metafor tespit edildi. Metaforların sayısı ve yüzdesi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kadavra kavramına ilişkin metafor üreten öğrenci sayısı ve yüzdesi

Metafor Sırası	Metaforun Adı	Frekans	Yüzde (%)
1	adam	1	0,69
2	altın	1	0,69
3	anne	1	0,69
4	araç	1	0,69
5	arkadaş	1	0,69
6	ayna	1	0,69
7	bez parçası	1	0,69
8	bir eğitim modeli	1	0,69
9	çalıştırılmayan beyin	1	0,69
10	çukur	1	0,69
11	çürük bir sebze	1	0,69
12	deney	1	0,69
13	deniz okyanus	1	0,69
14	embriyonun büyümüş hali	1	0,69
15	galilea	1	0,69
16	gemi	1	0,69
17	gölge	1	0,69
18	hayat	1	0,69
19	ileride karşılaşacağımız hasta	1	0,69
20	kara delik	1	0,69
21	kış	1	0,69
22	limon	1	0,69
23	meşale	1	0,69
24	mumya	1	0,69

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

25	nakit para	1	0,69
26	mikroskop	1	0,69
27	pusula	1	0,69
28	sanal gerçeklik gözlüğü	1	0,69
29	sanat fuarı	1	0,69
30	sigara	1	0,69
31	sözlük	1	0,69
32	tarihi eser	1	0,69
33	tıbbın vücut almış hali	1	0,69
34	yatır	1	0,69
35	uçak simülatörü	1	0,69
36	umut	1	0,69
37	uzay	1	0,69
38	yapı taşı	1	0,69
39	yardımcı	1	0,69
40	yeşil renk	1	0,69
41	yıldız	1	0,69
42	yol gösteren tabela	1	0,69
43	ağaç	2	1,38
44	ay	2	1,38
45	firavun	2	1,38
46	hazine	2	1,38
47	ışık	2	1,38
48	kütüphane	2	1,38
49	miras	2	1,38
50	müze	2	1,38
51	toprak	3	2,08
52	ansiklopedi	4	2,77
53	güneş	4	2,77
54	harita	4	2,77
55	atlas	6	4,16
56	insan	8	5,55
57	ölmüş insan (ceset)	9	6,25
58	maket (eğitim materyali)	13	9,02
59	kitap	13	9,02
60	öğretmen	22	15,27

Metaforların bazıları olumlu (53), bazıları ise olumsuz (7) olarak değerlendirildi.
Öğrenciler kadavra ile ilgili % 95,13 oranında (n=137) olumlu, % 4,86 oranında (n=7) olumsuz metaforlar geliştirmişlerdir. Olumsuz metaforların sayısı ve yüzdesi Tablo 2'de verilmiştir. Olumlu metaforlar çoğunlukla "öğretmen" olarak kadavra "rehberlik/bilgiye yatırım" kategorisi altında toplandı (n=22).

Tablo 2. Kadavra kavramına ilişkin olumsuz metafor üreten öğrenci sayısı ve yüzdesi

Metafor Sırası	Olumsuz Metaforun Adı	Frekans	Yüzde (%)
1	bez parçası	1	0,69
2	çalıştırılmayan beyin	1	0,69
3	çukur	1	0,69
4	çürük bir sebzeye	1	0,69
5	kara delik	1	0,69
6	kış	1	0,69
7	sigara	1	0,69

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Üretilen farklı metaforların ortak özellikleri belirlenerek tüm metaforlar 8 farklı kategori altında toplanarak sayı ve yüzdesi hesaplandı. Kategoriler incelendiğinde metaforların 6 farklı kategori altında toplandığı tespit edildi. Metaforların toplandığı kategorilerin sayı ve yüzdeleri incelendiğinde en yüksek metafor "rehberlik/bilgiye yatırım" (41) ve "keşfetme/ortaya çıkarma" (71) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Metaforların en az toplandığı kategori ise "ümitsiz mücadele" (n=5) ile "sıkıntı/acı" (n=2) kategorisinde olduğu tespit edildi ve "bir soruna çözüm bulma" ile "uçmuş olma hissi/sağlıksız zevk" kategorisinde ise hiç metafor bulunamadı (Tablo 3).

Tablo 3. Kadavra kavramına ilişkin metaforların sınıflandırıldığı kategoriler ile sayısı ve yüzdesi

	Kategoriler	Sayı	Yüzde
1	Kaybolma/Bilinmeyen durum	(n=13)	% 9,02
2	Ümitsiz mücadele	(n=5)	% 3,47
3	Acı & Zevk	(n=12)	% 8,33
4	Keşfetme/Ortaya çıkarma	(n=41)	% 28,47
5	Rehberlik/Bilgiye yatırım	(n=71)	% 49,30
6	Bir soruna çözüm bulma	(n=0)	---
7	Sıkıntı/Acı	(n=2)	% 1,38
8	Uçmuş olma hissi/Sağlıksız zevk	(n=0)	---

Metaforların toplandığı kategorilerde bulunan cinsiyet sayısı ve yüzdeleri incelendiğinde ise cinsiyet dağılımında belirgin bir fark olmadığı tespit edildi (Tablo 4).

Tablo 4. Kadavra kavramına ilişkin metaforların sınıflandırıldığı kategorilerdeki cinsiyete göre sayısı ve yüzdeleri

Metaforların toplandığı kategoriler		Cinsiyet sayısı ve yüzdesi	
		Kadın	Erkek
1	Kaybolma/Bilinmeyen durum	9(% 6,25)	4(% 2,77)
2	Ümitsiz mücadele	2(% 1,38)	3(% 2,08)
3	Acı & Zevk	6(% 4.16)	6(% 4,16)
4	Keşfetme/Ortaya çıkarma	19(% 13,19)	22(% 15,27)
5	Rehberlik/Bilgiye yatırım	39(% 27,08)	32(% 22,22)
6	Bir soruna çözüm bulma	-----	-----
7	Sıkıntı/Acı	0	2(% 1,38)
8	Uçmuş olma hissi/Sağlıksız zevk	-----	-----

Yapılan anket değerlendirmesi sonucunda öğrencilerin tıp fakültesini seçme nedenlerinin ilk iki sırasında "hekim olma isteği/ilgi alanı" ve "çocukluk hayali" gelmektedir. Öğrencilerin tıp fakültesini seçmesinde diğer nedenlerin frekansının düşük olduğunu göz önünde bulundurursak bu durum öğrencilerimizin hekimlik mesleğini bilinçli istediklerini ve tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin tıp fakültesini seçme nedenlerinin sayı ve yüzdesi

Tıp fakültesini seçme nedeni	Sayısı ve yüzdesi
Hekim olma isteği/ilgi alanı	35 (% 24,30, K:18 E:17)
Çocukluk hayali	32 (% 22,22, K:22 E:10)
İnsanlara yardımcı olma isteği	23 (% 15,97, K:14 E:9)
Prestij, para, statü, saygı	12 (% 8,33, K:5 E:7)
Mesleğe uygunluk	10 (% 6,94, K:7 E:3)
Lisans yerleştirme sınav puanı	8 (% 5,55, K:2 E:6)
Ailenin isteği	7 (% 4,86, K:3 E:4)
Lisede biyoloji dersini sevdiği için	2 (% 1,38, K:1 E:1)
İş garantisi	2 (% 1,38, K:0 E:2)
Diğer	9 (% 6,25, K:2 E:7)
Neden belirtmeyen	4 (% 2,77, K:1 E:3)

Sonuç ve Tartışma

Anatomi eğitiminde kadavra kavramı ve kullanımı hakkındaki görüşler anatomi öğretim elemanları başta olmak üzere bu alanda eğitim gören her öğrenci için önemlidir (Öğenler, et al. 2014). Kavramları somutlaştırmamızı

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

sağlayan metafor tekniği kullanılarak yapılmış araştırmaları incelediğimizde genellikle eğitimle ilgili alanlarda yapılmış çalışmalara rastladık (Geçit and Gençer 2011; Torto p 2013). Bu araştırmalarda da belirtildiği gibi insanların bir olgu, kavram veya olaylarla ilgili direkt söyleyip somutlaştıramadıkları bilinçaltı duygularını tek bir metaforla anlamlı şekilde ifade edebilmektedirler. Bizim çalışmamızda da kadavra ile ilgili üretilen metaforları incelediğimizde öğretmen, kitap ve ansiklopedi gibi metaforlarla öğrencinin kadavra ile ilgili düşüncelerini net olarak belirledik. Çalışmamızda diğer yapılmış çalışmalardan farklı olarak anatomi dersi ile hiç karşılaşmadan kadavra kavramı hakkında metafor üretmeleri istendi.

Metafor sınıflandırmasının en yüksek yapıldığı kategorileri incelediğimizde "rehberlik/bilgiye yatırım" kategorisinde % 49,30 (n=71) ve "keşfetme/ortaya çıkarma" kategorisinde ise % 28,47 (n=41) metafor belirtilmiştir. Kategorilerden "ümitsiz mücadele" % 3,47 (n=5), "sıkıntı/acı" kategorisinde ise % 1,38 (n=2) oranlarında olmak üzere en az metafor üretilmiştir.

Öğrencilerin tıp fakültesini seçme nedenlerini incelediğimizde ise ilk üç sırada "hekim olma isteği/ilgi alanı" % 24, "çocukluk hayali" % 22,22 ve "insanlara yardımcı olma isteği" % 15,97 oranında olduğu görülmüştür.

Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi kadavra kavramını metafor yöntemi ile öğrenciler üzerinde araştırdığımız bu çalışmamızda olumlu metaforların çok yüksek oranda çıkmış olması öğrencilerimizin insan bedenine canlıyken de, öldükten sonra da verdikleri önem ve değeri göstermektedir. Bunun sonucu olarak ve öğrencilerimizin tıp fakültesini seçme nedenlerininden hekimlik mesleğini bilinçli tercih ettiğini gösterdiğinide göz önünde bulundurduğumuzda, öğrencilerimizin klinik eğitim süreci ve meslek hayatlarında hastalara ve ölüm durumuna tutum ve yaklaşımlarının hekimlik mesleğine uygun olacağını düşünmekteyiz.

Kaynakça

Aktekin, NÇ. (2013). İngilizce öğretmenlerinin ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutum ve inançlarının metafor yoluyla ortaya çıkarılması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26.

Aybek, H., Akdoğan, I., Tok, Ş., Tok, TN. 2012. Pamukkale Üniversitesi Tip Fakültesi Dönem I, II VE III. Sınıf öğrencilerinin doktor kavramina ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. TED, 35.

Geçit, Y., Gençer, K. 2011. Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği).

Kalyoncu, R. 2012. Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının "Öğretmenlik" Kavramına İlişkin Metaforları/Vısual Arts Teacher Candıdates' Metaphors Related To Concept Of" Teachıng". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergis, 9.

Karaçam, S., Aydın, F. 2014. Ortaokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. Gaziantep University Journal of Social Science,s 13:545-72.

McLachlan, JC., Patten, D. 2006. Anatomy teaching: ghosts of the past, present and future. Medical education, 40:243-53.

Ögenler, O., Kara, A., Kadıoğlu, S., Öztürk, AH., Sungur, MA. 2014. Opinions of a group of anatomy instructor on cadaver and utilization of cadaver in anatomy teaching. Turkish Journal of Bioethics, 1:57-68.

Tortop., HS. 2013. Öğretmen Adaylarının Üniversite Hocası Hakkındaki Metaforları ve Bir Değerlendirme Aracı Olarak Metafor. Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Toward The Search of Quality Indicators in The Teaching-Learning Process in Fourth Year of Dentistry

Dachel Martínez Asanza
dachelmtnez@infomed.sld.cu

Abstract
In the World Declaration of Higher Education, the UNESCO postulated that the students necessities should be the center of the concerns of the responsible for the adoption of the decisions that favored the new professionals formation, especially, in concerning to pedagogic methods, its evaluation and renovation. To monitor and follow up the established characteristics of quality for the Dentistry career will allow to evaluate, since an integrative perspective, the operation of the teaching-learning process, at "Victoria de Girón". Basic and Preclinical Sciences Institute .For it, starting from empiric methods of investigation, the author elaborated a group of quality indicators from different dimensions, which put to consideration of an intentional sample of 11 students of fourth year of the Dentistry career, so that, they gave them an order of priority, for the importance that they attributed them, as well as that suggested other not considered in the presented relationship. Finally, they took as high-priority the indicators selected in the first five places of more preference, and those were valued suggested, in the understanding of being considered as integration indexes of assistant teaching investigation process that should head the quality indicators of the education in this career.
Keywords: *quality, education, quality indicators, Dentistry, teaching-learning process.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Türk Uyruklu Öğrenciler İle Uluslararası Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Aldıkları Dil Dersine Bakış Açıları Arasındaki Farklılıklar

Aslı Kasabalı Günhan
asli.kasabali@neu.edu.tr

Zöhre Serttaş
zohre.serttas@neu.edu.tr

Özet
Bu çalışma, uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce dili dersini alan Türk uyruklu ve uluslararası öğrencilerin derse ilişkin bakış açılarında bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak üzere yapılmıştır. Çalışma 2016-2018 eğitim ve öğretim yılları arasında yapılmış olup 156 Türk uyruklu, 34 uluslararası öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Öğrencilerin bakış açıları arasında farklılık bulunup bulunmadığı ön hazırlık, çevrimiçi materyallerin seviye ve anlaşılırlığı, materyallerin kullanışlılığı ve öğrencilerin materyal tercihleri boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak nicel yöntem kullanılmış veriler çevrimiçi anket yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlara göre Türk uyruklu öğrenciler gramer ağırlıklı materyalleri ve sınıf-içi ders ortamını tercih ederken uluslararası öğrencilerin dil yapısının tanıtıldığı durum videolarını ve çevrimiçi ortamı tercih ettikleri saptanmıştır. Yapılan literatür taramasında uzaktan eğitim derslerine bakış açılarının irdelendiği çalışmalar sadece Türk uyruklu veya yabancı uyruklu öğrencilere odaklanmış aynı programda olan her iki uyruktaki öğrencileri karşılaştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu değişkene dayalı farklılıkların uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce derslerinde ne gibi sonuçlar veya gereklilikler doğurabileceği irdelenmemiştir.
Keywords: *Uzaktan Eğitim, İngilizce, Dil Eğitimi, Çevrimiçi Materyal*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Türkiye'deki Doktora Mezunu İhtiyacını Belirlemeye Yönelik Bir Tahmin Modeli Geliştirilmesi

Developing A Forecasting Model To Identify The Demand For Phd Graduates In Turkey

Hazel Ceren Erkengel
Business Faculty, Sakarya University, Sakarya, Turkey
ceren.erkengel@ogr.sakarya.edu.tr

Arş. Gör. Büşra Alma Çallı
Business Faculty, Sakarya University, Sakarya, Turkey
busraalma@sakarya.edu.tr

Prof. Dr. Erman Coşkun
MBS College of Business and Entrepreneurship, Kingdom of Saudi Arabia
ecoskun@mbsc.edu.sa

Özet
Bu çalışmada, doktora programlarının açılma/kapanma stratejilerinin bazı tahmin analizlerine dayanarak gerçekleştirilmesi ve tüm sektör taleplerinin doğru bir şekilde belirlenmesi hedeflenmektedir. Daha önce bu konuyla ilgili yapılmış bazı çalışmalar incelenerek günümüz problemlerine çözüm olabilecek şekilde teorik bir model önerilmiştir. Bu kapsamda, arz-talep dengesini dikkate alarak karar vericilere somut analizler sunacak bir karar destek sistemine ihtiyaç olduğu öngörülmüştür ve çalışmada daha önce konuyla ilgili yapılmış bazı çalışmalar incelenerek günümüz problemlerine çözüm olabilecek teorik bir model önerilmiştir. Modelin sisteme uygulanması halinde doktoralıların arz-talep dengesi kontrol edilebilirken, geçmiş veriler ve mevcut durum analizleriyle geleceğe yönelik bazı tahminlerde bulunması hedeflenmektedir.
Anahtar kelimeler: *Doktoralı işgücü, Karar destek sistemi, Doktora programları, Arz-*

Talep **Abstract**

This study aims to perform analysis regarding the opening / closing strategies of PhD programs and to estimate the PhD demand accurately for all sectors. Based on previous literature the aim is to present a theoretical model, which can be utilized to address existing problems. A theoretical model has been proposed in order to find solutions to today's problems by examining some previous studies on this subject. In this context, it is foreseen that there is a need for a decision support system that will provide substantial analyses for decision makers by taking into consideration the balance of supply and demand. In case the model is applied to the system, the balance of supply and demand of the PhD's can be controlled, and it is aimed to make some predictions for the future with historical data and current situation analysis.
Keywords: PhD workforce, Decision support systems, PhD programs, Supply-

Demand **Giriş**

Dünyadaki teknolojik, sosyo-kültürel, ekonomik ve politik değişimler beraberinde birçok alanda değişim gerektirmiştir. Bu değişimler her alanda nitelikli bireylerin yetişmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bilimsel ve teknolojik uygulamalarda yenilikler ortaya koyacak bireylerin yetiştirilmesinde, yükseköğretimin özellikle doktora eğitiminin önemi büyüktür. Bu bağlamda mühendislik, temel bilimler, bilişim teknolojileri ve dünya trendlerine paralel olarak daha birçok farklı dallarda doktora programlarının mevcudiyeti ve sürdürülmesi ülkeler için büyük bir gereksinimdir. İş dünyasının ve akademinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve yetkinliklerin neler olduğunun belirlenmesi ve mevcut durumda bu ihtiyacın ne kadarının karşılanabileceğinin iyi bir biçimde analiz edilmesi gerekmektedir. Akademik, özel sektör, kamu sektörü ve AR-GE merkezlerinin doktoralıya olan ihtiyacının hızla artması, doğru alanlarda nitelikli doktoralı yetiştirme çabasını da arttırmaktadır. Firmaların yenilikçi düşünme ve bilgi transferi açısından nitelikli bireyler arayışı, işverenleri doktora derecesine sahip eleman arayışına itmektedir. Yükseköğretime katılım gün geçtikçe artmakta buna paralel olarak öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı da artmaktadır (Küçükcan, 2009). 2010 itibariyle Türkiye'de fakülte başına düşen öğrenci sayısı 46 iken öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 18'dir (Tanrıkulu, 2011). Görüldüğü gibi henüz akademinin doktoralı eleman ihtiyacı karşılanamazken firmaların nitelikli eleman arayışı da mevcut doktoralılarla sağlanamamaktadır. OECD Bir Bakışta Eğitim 2016 raporunda verilen bir bilgiye göre 2014 yılında Türkiye 4516 doktora mezunu vermişken, ABD 67449, Almanya 28147, Hindistan 24300 ve Japonya 16039 doktora mezunu vermiştir (Gray, 2017). Türkiye'de doktora mezunu sayısı artırma çalışmaları yapılmaktadır. Fakat doktoralı arzı artarken, diğer yandan İŞ-KUR' a kayıtlı işsiz doktoralı sayısı da yıllara göre

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

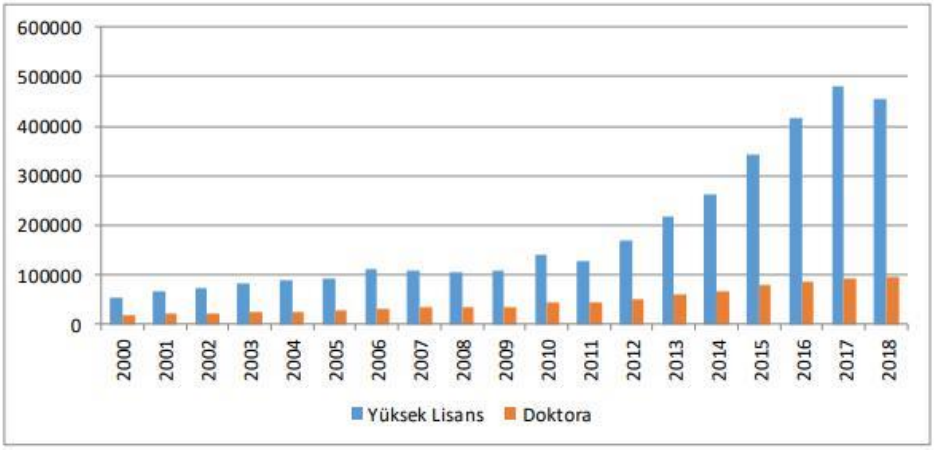
artış göstermektedir (Kılıç, 2014). Bu durum ülkedeki doktoralı mezun arz-talep dengesini bozmaktadır. Doktoralı arzını doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biri yükseköğretim altyapısıdır. Üniversitelerdeki altyapıların dünyadaki gelişmelere uygun, sektörlerdeki talepleri karşılayabilecek kapasitede olması ve nitelikli insan yetiştirmede yeterli olması gerekmektedir. Nispeten az sayıda bulunan nitelikli doktoralı mezunlarının bölüm dışı istihdamı ve işsiz doktoralıların bulunması mevcut iş gücünün daha da verimsiz kullanılmasına sebep olmaktadır. Problemin temeli ise hangi alanda ne kadar talep olduğunun açıkça bilinmemesidir. Aynı zamanda üniversitelerdeki kontenjanların sektörlerdeki taleplere göre belirlenmesi arz-talep dengesini kurmada büyük rol oynamaktadır. Fakat, Türkiye'de üniversitelerdeki kontenjanların çoğu ihtiyaca yönelik değil aslında mevcut sınıfların kapasitesi ya da üst düzey yöneticilerin nesnel olmayan değerlendirmelerine göre belirlenmektedir. Bunun sonucunda üniversitelerde, bazı alanlarda ihtiyaçtan fazla nitelikli insan yetiştirilirken bazı alanların verdiği mezunlar talebi karşılayamamaktadır. Bu nedenle alanlar bazında programlar ile piyasa ihtiyaçları arasında doğrusal bir ilişki olması gerekmektedir (Küçükcan, 2010). Fakat, doktora programlarının açılma/kapanma stratejilerinin bazı tahmin analizlerine dayanarak gerçekleştirilmesi ve tüm sektör taleplerinin doğru bir şekilde belirlenebilmesi için doktoralı iş gücü planlaması içerisindeki faktörleri kısa zamanda incelemek, derlemek ve karar vermek çok güçtür. Karar destek sistemleri bu ve benzeri bilgi yığınlarının karar vericiler tarafından kısa sürede incelenip sağlıklı kararlar verilebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu kapsamda, arz-talep dengesini dikkate alarak karar vericilere somut analizler sunacak bir karar destek sistemine ihtiyaç olduğu öngörülmüş ve daha önce konuyla ilgili yapılmış bazı çalışmalar incelenerek, günümüz problemlerine çözüm olabilecek teorik bir model önerisi hazırlanmıştır.

Bu çalışmada, sektörlerin tüm ihtiyaçlarını göz önüne alarak belirli parametreler ışığında bir karar destek sistemi modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan modelde doktoralı elemanların uygun pozisyonlara yerleştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra sistemde yer alması düşünülen, doktoralı istihdamına ilişkin geçmiş ve günümüzdeki veriler analiz edilerek geleceğe yönelik tahmin çıktıları sunulması amaçlanmıştır. Programda yapılan tahminler sonucunda, son karar vericilere doktora programlarının açılma/kapanma stratejilerini belirleme imkanı sunulmaktadır.

Literatür

1. İşgücü Arz/Talep Modelleri

Türkiye'nin yükseköğretim alanında 2023 yılına kadar gerçekleşmesini beklediği birtakım hedefleri bulunmaktadır. Bu hedeflere göre gerekli olan araştırmacı ve nitelikli işgücü sayısına ulaşılabilmesi için lisansüstü, özellikle de doktora öğrenci sayısının artırılması gerekmektedir. Fakat ülkemizde yıllık doktoralı mezun ortalama 5000 civarındadır (2023 vizyon hedefi için kalan sürede ihtiyaç duyulan yıllık 20 bin). Bu ihtiyacın azaltılması adına yeni üniversiteler açılarak üniversite sayısı 200'e yükseltilmiştir. Üniversite sayısındaki bu artış doktora programlarının da artmasına olanak sağlamakta ve ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücü bu şekilde giderilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de yapılan bu çalışmaların sonucu olarak, yıllara göre yüksek lisans ve doktora öğrenci sayısındaki artış aşağıdaki grafikte gösterilmiştir (Şekil 1).



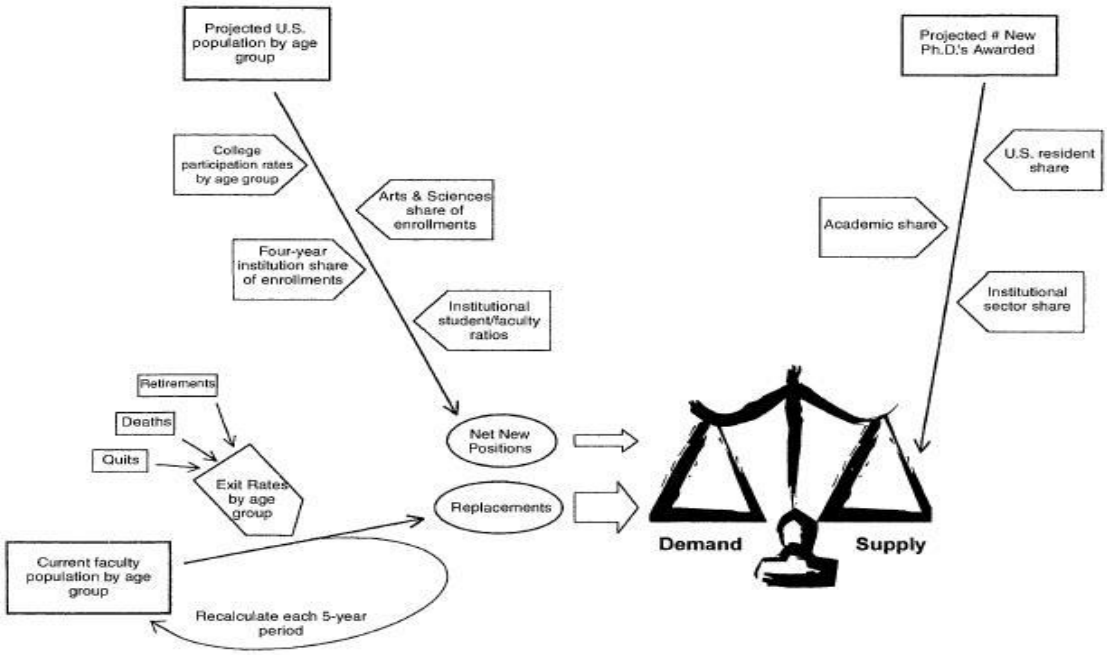
Şekil 1: Türkiye'de yıllara göre artış gösteren lisansüstü öğrenci sayıları (2000-2018) (ÖSYM, 2018)

Türkiye'de 2017-2018 öğretim yılı itibariyle toplam yüksek lisans öğrenci sayısı 454.673 iken doktora eğitimi gören öğrenci sayısı ise 95.100'dür. Dolayısıyla toplam lisansüstü öğrenci sayısı 549.773 olarak kayıtlara geçmiştir. Buna göre, lisansüstü öğrenci sayısı yükseköğretim öğrencilerinin yaklaşık %7,2'sini oluşturmaktadır. Son yıllarda, özellikle, 2009 yılından itibaren yüksek lisans ve doktora programlarının öğrenci sayıları genellikle bir önceki yıla göre sürekli bir yükseliş göstermiştir. Özellikle 2018 yılında yüksek lisans öğrenci sayısında yaşanan düşüşe rağmen doktora öğrenci sayısındaki artış devam etmiştir (Günay, 2018).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Fakat yine de piyasanın ihtiyacını giderecek doktoralı sayısına ulaşılamamıştır. Özellikle son yıllarda, Türkiye'de özel sektör, kamu sektörü ve akademi geliştirilirken, AR-GE için nitelikli personel ihtiyacı da giderek artmaktadır. Fakat Türkiye'deki yıllık doktora artışı bu talebi karşılayamamaktadır. Diğer bir yandan, üniversitelerde piyasanın ihtiyaçlarından bağımsız bir şekilde doktora programları açıldığından uzmanlıklar, doktora derecesine sahip kişilerin piyasada etkin bir şekilde istihdam edilmesinin önüne geçmektedir. Örneğin; özel sektörde bilişim teknolojisi, bilgisayar teknolojisi, nano teknoloji, sağlık ve mühendislik gibi doktora mezunlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat bu alanda yeterli nitelikli işgücü bulunmadığından piyasanın talebi giderilememektedir. Doktoralı elemanların ihtiyaca göre istihdam edilmesi konusu üzerinde daha önce birçok çalışma yapılmıştır.

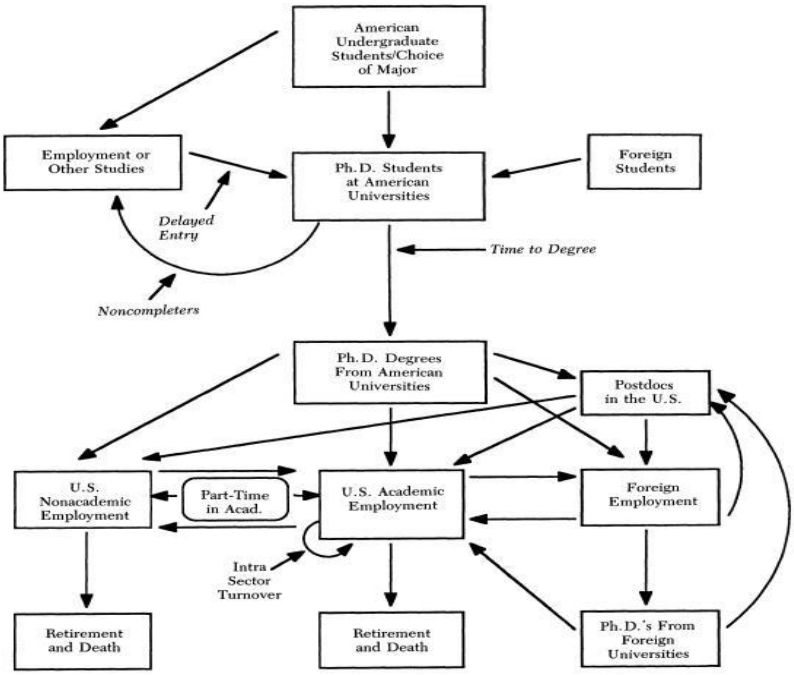
Bu çalışma kapsamında literatürdeki bu çalışmalar incelenerek günümüz doktoralı istihdam problemlerine çözüm olabilecek bir model geliştirilmiştir. Bu çalışmalardan en önemlisi William Bowen ve Julia Ann Sosa (1989) modelidir. Bu modelde öğretim üyesi arz-talep dengesi üzerinde çalışılmıştır. Her yıl fakültenin talebini tahmin etmek için fakültelerin mevcut yaş dağılımına bakılarak yaşlarına göre yer değiştirme, emeklilik, ölüm oranlarına ilişkin verileri kullanmışlardır. Bu veriler 5 yılda bir hesaplanıp gelecekteki "yer değiştirme (replacement)" olasılıkları için kullanılmaktadır. İlerde oluşacak olan iş pozisyonlarını bu şekilde tahmin etmişlerdir. Daha sonra, nüfus kayıtlarına ve yaşa göre üniversiteye kayıt oranlarına ve bunların içerisinde doktora programlarına kayıt olan öğrencilere ilişkin verileri kullanarak gelecekteki muhtemel kayıt oranını hesaplamışlardır. Bu kayıt oranlarından yola çıkarak artan/azalan eğilime göre öğrenci/hoca durumuna bakılıp yeni doktora talebi/fazlalığı kaydını oluşturmayı planlamışlardır. Bu verilerle modelin talep kısmını oluşturmuşlardır. Bu model 1997-2002 yılları arasında kullanılmış ve bazı tahminlerin isabetli olduğu görülmüştür (Bowen ve Sosa, 1989).



Şekil 2: Bowen ve Sosa modeli (Bowen ve Sosa, 1989).

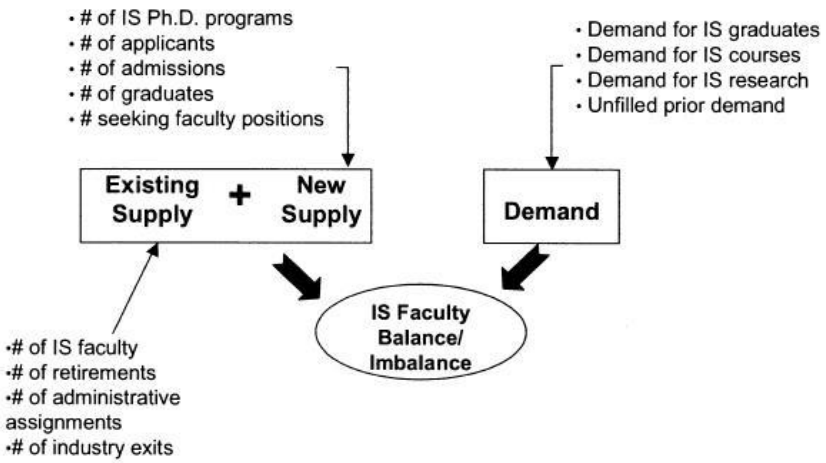
Bu alanda yapılmış bir başka çalışma ise, Ronald G. Ehrenberg'in akademik işgücü arzı tahmin modelidir. Burada akademik işgücünün arz tarafını incelemişlerdir. Doktoralı mezunların hangi sektörlere kaydığı incelenmiş ve bu durumun akademik sektöre nasıl yansıdığından bahsedilmiştir. Aynı zamanda akademik işgücü arzının akışı ve stoku ile ilgili çeşitli bileşenler hakkında veriler sunulmaktadır. Lisans öğrencilerinin doktora eğitimine potansiyel akışının, bu lisans öğrencilerinin sayısına ve araştırmayı seçtikleri alana bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar (Ehrenberg, 1992).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)



Şekil 3: Akademik işgücü arzı (Ehrenberg) modeli (Ehrenberg, 1992).

Yapılan bir başka çalışmada ise araştırmacılar bilişim sistemleri fakültesi için arz ve talebi oluşturan parametreler ile ilgili verilere ulaşma metotlarını incelemişlerdir. Demografik faktörlerden yola çıkarak üniversitelere kayıt olan öğrenci sayılarını, öğrencilerin bölüm seçimi ve eğitimlerini tamamlama süreleri ile ilgili verileri kullanmışlardır. Toplam doktora arzını mevcut arz ve yeni mezunların oluşturduğunu, toplam talebi de akademik alandaki iş pozisyonları, Ar-Ge merkezlerindeki personel ihtiyacı ve önceki doldurulmamış alanlardaki taleplerin oluşturduğu bir model görülmektedir. Bu modelin aynı zamanda ileride oluşacak olan talep ve arzı tahmin niteliğinde olduğu görülmektedir.



Şekil 4: Bilişim Sistemleri fakültesi için arz-talep modeli (Freeman, 2000).

Şimdiye kadar yapılmış çalışmalarda doktoralı arz-talep dengesinin kurulması ve ileriye dönük isabetli öngörülerin yapılması düşünüldüğü kadar kolay olmamıştır. Çünkü gelecekte oluşacak olan talebi tahmin etmek için birçok veriye ve istatistiki bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır (National Research Council, 2000). Özel ve kamu sektöründeki öngörüler, gelecekteki işgücü piyasasının ihtiyacını belirleyebilirken, akademik sektör içinse bu öngörüler öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının yıllara göre değişimiyle belirlenmektedir. Tüm sektörlerden gelen talepleri yetiştirilen nitelikli elemanlarla dengeleyip işsizlik ve yetersiz eleman sorununu gidermek çok zor bir süreçtir. Bu süreçlerin hepsini içerebilecek mevcut bir sistem henüz bulunmamaktadır. Bu çalışmada önerilen model tüm bu parametrelerin bir arada işlenebilmesi için fikir sunmaktadır. Bu modelin uygulanabilmesi için ise bir bilişim sistemine ihtiyaç vardır. Bu sistem çok fazla sayıdaki karmaşık veriyi analiz

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

edip karar sürecinde kullanıcılara raporlar sunabilecek bir sistem olan karar destek sistemidir. Bir sonraki bölümde karar destek sistemi hakkında bazı temel bilgilere yer verilecektir.

2. Karar Destek Sistemleri

Karar verme mevcut seçenekler içerisinden en doğru ve isabetli olanını seçme becerisidir. Karar vermede bazı basit durumlarda sonuçlar rahatlıkla tahmin edilebilirken karmaşık problemlerde çok fazla belirsizlik söz konusudur. Doğru karar ve tahminlerin alınabilmesi için gerekli olan verilerin eksiksiz, doğru ve eşzamanlı ulaşılabilir niteliklerde olması gerekmektedir. Bu da sağlıklı bir karar destek modeli tasarlanması ile mümkündür. Karar destek sistemleri (KDS) işletme ve organizasyonel karar verme faaliyetlerini destekleyen karmaşık verileri düzenler ve kullanıcıya anlaşılır özet raporlar sunar (Jomah Alnajjar, 2012) . Bu sistemler özellikle belirsizlik oranı yüksek kararlar için analitik modeller kullanarak karar vericiye destek sağlamaktadır (Ballı, 2010).

Bu çalışmada gerekli olan birçok bileşeni içerek analitik bir model tasarlanması amaçlanmıştır. Karar destek sistemleri Tablo 1'de görüldüğü gibi bazı kategorilerde incelenmektedir.

Tablo 1. KDS çeşitleri ve türleri.

KDS tipi	Dominant bileşen	Hedef Kullanıcı Dahili → Harici	Amaç	Kullanılabilir teknoloji
Model Güdümlü	Modeller	Yönetici ve çalışanlar, müşteriler	Ekip planlaması veya karar analizi	Tek bilgisayar, İstemci / Sunucu veya Web
Veri güdümlü	Veri Tabanı	Yönetici ve çalışanlar, sağlayıcılar	Veri ambarından sorgulama	İstemci / Sunucu veya Web
Komünikasyon güdümlü	İletişim araçları	Dahili ekipler, harici ortaklar	Bir toplantıyı yönetme, işbirliğine yardımcı olma	İstemci / Sunucu veya Web
Doküman Güdümlü	Doküman tabanı	Dahili kullanıcılar	Web sayfası arama veya doküman bulma	İstemci / Sunucu veya Web
Bilgi Güdümlü	Bilgi Tabanı	Dahili kullanıcılar, müşteriler	Yönetici tavsiyesi veya ürün seçimi	Tek bilgisayar, İstemci / Sunucu veya Web

Karar destek sistemleri üst düzey yöneticiler tarafından da kullanıldığından çoğu durumda net bir KDS türü ayrımı olmaz ve yukarıdaki türlerin bir birleşimi olarak da karşımıza çıkabilmektedir (Sharda et al., 2014).

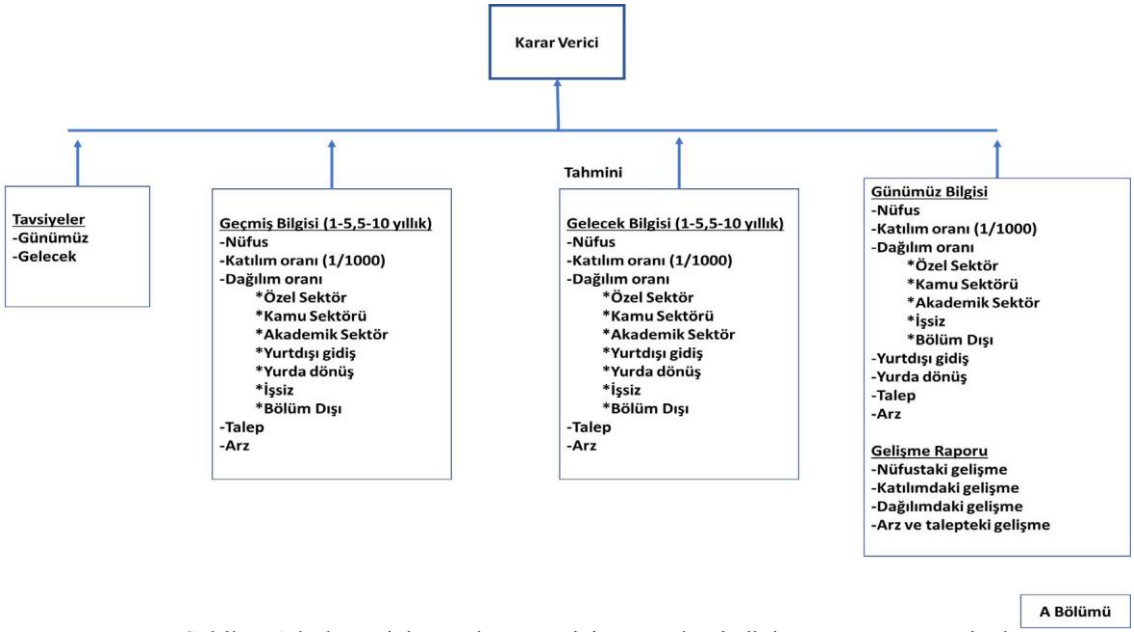
Bu çalışmanın temelinde model güdümlü bir KDS hedeflenmiş olsa da ileriki aşamalarda tüm bu bileşenlerin ortak bir ürünü olan bir KDS geliştirilmesi mümkündür.

Kavramsal Model

Bu çalışmada hedeflenen istihdam raporu ve tavsiye programı Şekil 5' te verilmiştir. Karar vericilere sunulan bu karar destek programı içerisinde bilgi sistemi ve tavsiye sistemi olmak üzere iki ayrı kısım bulunmaktadır. Bilgi sistemi içerisinde üniversitelerdeki her bir bölüm için geçmiş, günümüz ve gelecek bilgilerini içeren durum ve gelişme raporları bulunmaktadır. Bilgi sisteminin veri-tabanı nüfusun yükseköğretime katılım oranları ve oluşan arzın sektörlere dağılım bilgilerini içermektedir. Veri- tabanındaki geçmiş ve günümüz nüfusu içerisinden programlara katılım oranları ve mezunların sektörlere dağılım oranları ve bu sektörlerdeki arz ve talep miktarlarıyla ilişkin bilgiler gelecekte oluşabilecek potansiyel arzı hesaplamak için kullanılmaktadır. İlgili bölümdeki tüm bilgiler analizi yapılmak üzere programın tavsiye oluşturma kısmına gönderilmektedir. Tavsiye sisteminde sunulan raporlarda ise günümüz ve geleceğe yönelik doktora programlarının açılma/kapatılmasına yönelik stratejik planlamalar için tavsiye ve öngörüler yer almaktadır. Programın ürettiği tavsiyeler uzman

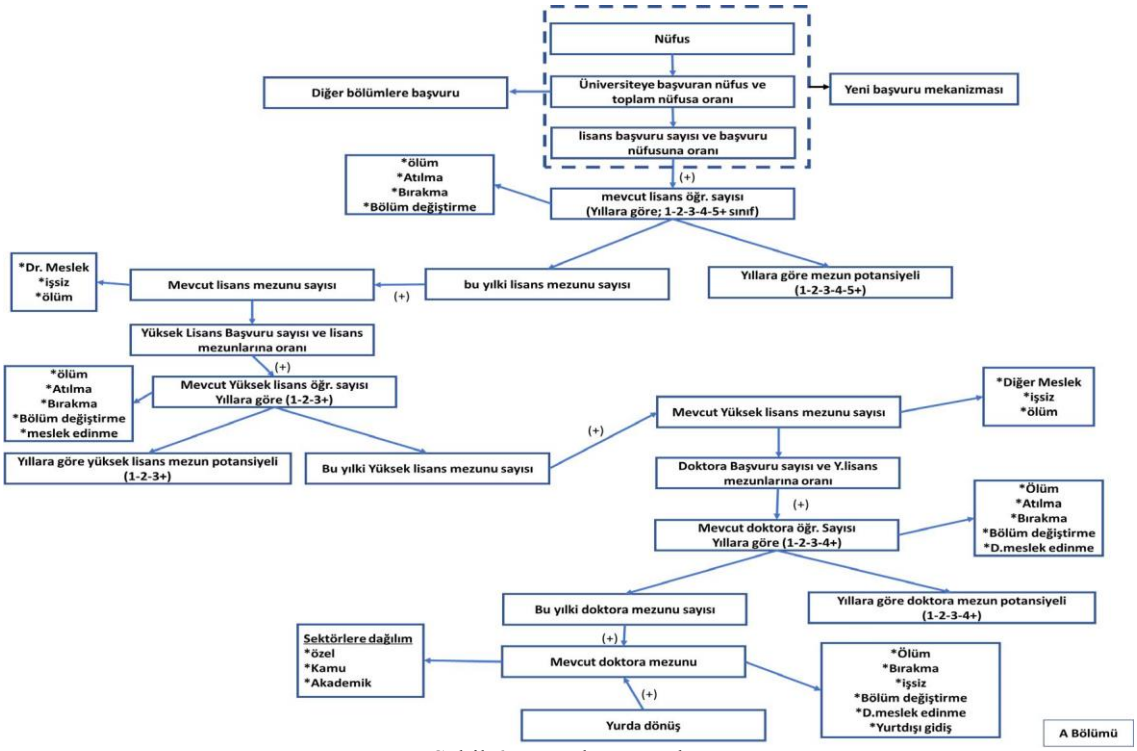
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

görüşleri ve gelişmeler dikkate alınarak oluşturulmuş ve günümüz bilgisi olarak karar vericilere sunulmuştur. Bütün bu rapor ve tavsiyelerin oluşum şemaları detaylı olarak aşağıda ayrı ayrı ele alınmaktadır.



Şekil 5: A bölümü için son karar vericiye sunulan istihdam raporu ve tavsiyeler

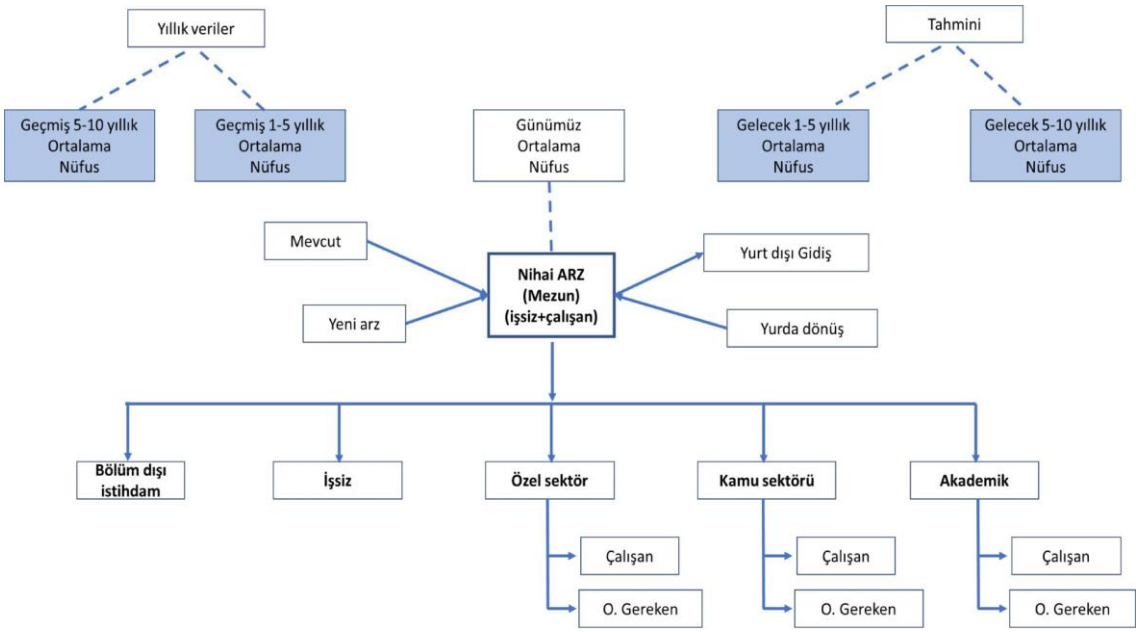
Şekil 5' te bahsedilen arz veri-tabanı oluşumunun kolayca takip edilebilmesi için nüfusun yükseköğretime katılım oranları Şekil 6'da sunulmuştur. Yükseköğretimin çıktısı olan arz, nüfus bilgilerinden gelen akışa göre bir döngüye girmekte ve bu süreçte arzın hangi parametrelerden etkilendiği incelenmektedir. Şekil 6'dan anlaşılabileceği gibi, nüfusun artışı ve azalışı üniversitelere katılım miktarlarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda doktora kayıt ve mezun oranlarına ulaşmak için, ön lisans, lisans ve yüksek lisans verilerinden faydalanmak gerekmektedir. Burada nüfus içerisinden bir A bölümüne yapılan lisans başvuru sayısından mezuniyete kadar olan süreçteki öğrenci potansiyeli hesaplanıp "mevcut lisans mezun sayısına" katılmaktadır. Lisans mezunlarının yüksek lisansa katılım oranları ve mevcut yüksek lisans sayısı dikkate alınarak, yüksek lisans mezunu potansiyeli hesaplanmaktadır.



Şekil 6: Arz oluşumu akış şeması

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yıllık yüksek lisans mezunu potansiyeli üzerinden doktoraya katılma oranları ve mevcut doktora öğrencilerinin sayıları kullanılarak doktora arzına katılacak mezun potansiyeli hesaplanmaktadır. Yıllara göre doktora mezun potansiyeli gelecek projeksiyonu için çok önemli bir veridir. Bu hesaplamaların sonucunda ortaya çıkan mevcut doktora mezun sayısı ve gelecekte oluşabilecek arz miktarı sektörlere dağılarak ülkenin doktoralı iş gücünü oluşturacaktır. Bu veri havuzu her bir basamak için; ölüm, atılma, bırakma, bölüm değiştirme, meslek edinme ihtimallerini de değerlendirerek oluşturulmalıdır. Toplam arzın sektörlere dağılım şeması Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7: Yıllara göre doktoralıların sektörlere dağılım modeli

Mevcut arz yurda dönüş ve yurtdışına çıkışlardan etkilenmektedir. Sektörlerdeki arz-talep durumunun kolayca takip edilebilmesi için doktoralıların sektörlere dağılımını gösteren bir model tasarlanmıştır. Doktoralıların yıllara göre ve günümüzdeki sektörlere dağılımı ile sektörlerde olması gereken doktoralı bilgileri birlikte incelenerek geçmiş ve günümüzdeki arz-talep bilgisi elde edilmiştir. Sektörlere dağılan doktoralıların yanı sıra işsiz ve kendi bölümü dışında istihdam etmiş doktoralıların da bulunduğu dikkate alınmıştır. Bu durum mevcut iş gücünün verimini düşürmektedir. İş gücü potansiyelinin verimli kullanılabilmesi için bölüm dışı istihdam ve işsizlerin azaltılması hatta sıfıra indirgenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, bu model yardımıyla yapılan araştırmalarda doktoralıların işsizlik ve bölüm dışı istihdam nedenleri de karar vericilere ulaştırılabilir. Böylece işsizliği azaltıcı iyileştirme çalışmaları da son karar vericiler tarafından uygulanabilir.

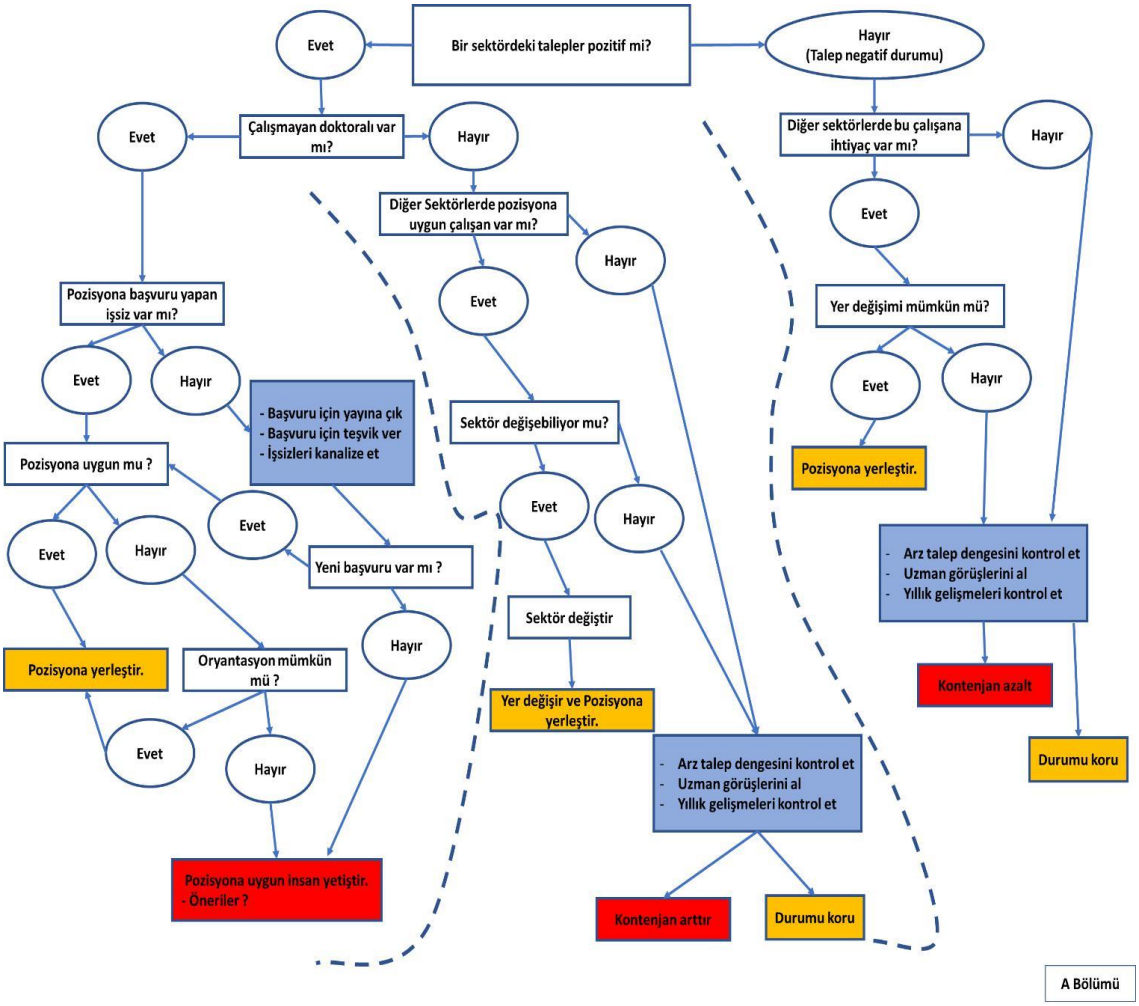
Doktoralıların dağılım modelinde görülen "olması gereken" çalışan sayısı tahmini bir sayıdır. Tahmini veriler hesaplanırken genel hatlarıyla; uzman görüşleri, iş ilanları, yöneticilerle görüşmeler; ülkenin piyasa koşulları, büyüme oranı, istihdam oranı, devlet politikaları, iş politikaları, teknolojik gelişmeler gibi çevresel faktörler dikkate alınmalıdır. Ülkenin ekonomik-siyasi-teknolojik durumunda yaşanacak olan gerileme ve ilerleme olması gereken talepleri büyük oranda etkilemektedir (National Research Council, 2000). Ayrıca, üniversiteler hem arz hem de talep tarafında olduğundan üniversitelere katılım miktarları ve hoca/öğrenci oranı arz-talepteki dengeyi sarsabilecek bir potansiyele sahiptir (Cartter, 1969), (Ehrenberg, 1991).

Bu çalışmada hazırlanan doktora arzı veri-tabanı ve doktoralıların sektörlere dağılım modeli çeşitli parametrelerle daha da zenginleştirilerek geniş çaplı analizler yapılmasına imkân sunan temel bir veritabanı modelidir. Çalışma kapsamında bahsi geçen parametreler hayata geçirilebilecek bir modelin genel hatlarını çizmektedir. Bu sebeple çalışma içerisinde sonuçları büyük ölçüde etkileyen parametrelere dikkat çekilmiştir. Sonuç olarak Şekil 6'da verilen doktora arz oluşumu akış şeması ve Şekil 7'de verilen doktoralıların sektörlere dağılım şeması Şekil 5'te son karar vericilere sunulan programın bilgi sisteminin veri tabanını oluşturmaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tavsiye sistemi için; bilgi sisteminde oluşturulmuş altyapı ve veri-tabanı kullanılarak Şekil 8'deki tavsiye algoritması oluşturulmuştur. Bu algoritma içerisinde doğal olarak oluşabilecek durumlar en genel hatları ile ele alınmıştır. Algoritmada yapılacak iyileştirmeler sonucunda bu tavsiye sistemi çok faydalı hale getirilebilir.

Şekil 8: Doktora mezunu karar destek algoritması



Kurulan doktora mezunu karar destek algoritması bir A bölümü için ele alınmıştır. Bu modelin temelinde, mevcut arz-talep oranında yer alan doktoralıların uygun pozisyonlara yerleştirilmesi düşüncesi vardır. Bu düşünce içerisinde uygun pozisyonlara yerleştirilmek üzere öncelik, model şemasında da görüldüğü gibi çalışmayan doktoralılara verilmiştir. Eğer pozisyona uygun çalışmayan doktoralı yok ise, diğer sektörlerde pozisyona uygun ve yer değiştirmesi mümkün olan bir doktoralı arama sürecine girilmektedir. Bu iki durum aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Birinci durumda, A bölümündeki herhangi bir sektördeki mevcut iş pozisyonuna çalışmayan bir doktoralının başvuru yapması durumunda, başvuru yapan kişinin pozisyona uygun olup olmadığı değerlendirilmektedir. Eğer bu kişi pozisyona uygunsa, modelin önerisi bu doktoralının işe alınması yönündedir. Eğer bu kişi mevcut pozisyona uygun değilse, bir ön eğitim ile oryantasyonun mümkün olup olmadığı değerlendirilmektedir. Oryantasyon mümkün ise doktora seviyesinde yetişmiş bu kişinin kısa sürede talebe uygun hale getirilip işe alınması söz konusudur. Programın önerisi bu kişinin mevcut iş pozisyonuna yerleştirilmesi ve oryantasyon alması yönündedir. Eğer başvuru yapan kişinin oryantasyonu mümkün değil ise burada yakın gelecekte yetiştirilmek üzere doktoralı eleman ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçlar kayda alınarak yakın gelecekteki mezun olacak olan insanlara duyurulması ve yeni insanların mümkün olan en kısa sürede yetiştirilmesi önerisi karar vericiye iletilecektir. Burada değinilmesi gereken diğer bir konu ise, mevcut durumda pozisyona uygun çalışmayan doktoralıların bulunması ve pozisyona başvuru olmaması durumudur. Yani, bir şekilde bu pozisyon bilgisi insanlara ulaşmamış veya bu pozisyon doktoralılar tarafından dikkate alınmamıştır. Böyle bir durumda çalışmayan doktoralıları teşvik ederek ihtiyaca yönelik kanalize edilmeleri gerekmektedir. Eğer bu teşvik işlemleri sonucunda yeni başvuru varsa pozisyona uygunluk süreci tekrar edilmektedir. Eğer başvuru yok ise, pozisyona uygun doktoralı yetiştirilmesi söz konusudur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İkinci durumda, diğer sektörlerde çalışan doktoralılar incelenmiştir. Eğer diğer sektörlerde de pozisyona uygun doktoralı yok ise, programın önerisi pozisyona uygun doktoralı yetiştirilmesi yönündedir. Bu çok ciddi bir durumdur. Mevcut kontenjanların arttırılması dâhi söz konusudur. Çünkü, çalışmayan yok, her bir doktoralı bir pozisyonda çalışıyor ve çalışanlar arasında da geçiş mümkün değil. Dolayısıyla bölümde yetişen insan sayısının yetersizliği ortaya çıkmaktadır. Modelin bu durumdaki önerisi pozisyona uygun insanlar yetiştirilmesi ve belki de uzman sistemler yardımıyla gelecekte oluşacak potansiyele bakılarak kontenjanların arttırılması yönünde olacaktır. Eğer, diğer sektörlerde çalışan ve pozisyona uygun bir doktoralı var ise, bu kişinin pozisyon değiştirip değiştiremeyeceği değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sürecinde kişilerin mevcut çalıştığı pozisyondaki ihtiyaç durumları değerlendirilmelidir. Eğer mevcut çalıştığı pozisyonda ciddi bir ihtiyaç varsa bu kişinin yer değiştirmesi mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla yine insan yetiştirilmesi söz konusudur. Eğer çalışan doktoralının bulunduğu pozisyonda ihtiyaç durumu yok ise, bu kişinin pozisyon değiştirip asıl ihtiyacın olduğu pozisyona geçmesi gerekmektedir. Dolayısıyla modelin önerisi bu doktoralının yer değiştirmesi yönündedir.
Yukarıda bahsedilen durumların hepsi bir A bölümündeki herhangi bir sektör için taleplerin pozitif olması durumunu içermektedir. Değerlendirilmesi gereken diğer bir konu ise bu sektördeki taleplerin negatif, yani ihtiyaç fazlası olması durumudur. Böyle bir durumda, fazla sayıda çalışan doktoralıların diğer sektörlerdeki ihtiyaç duyulan pozisyonlara yerleştirilmesi söz konusudur. Eğer bir sektörde ihtiyaçtan fazla sayıda çalışan var ve yer değiştirmesi mümkün ise modelin önerisi o doktoralının yerinin değiştirilmesi ve ihtiyaç duyulan pozisyona yerleştirilmesi yönünde olacaktır. Eğer, yer değişimi mümkün değil ise yine bir kritik durum ortaya çıkmaktadır. Bölümde fazladan yetişen insanlar bulunmaktadır. Böyle bir durumda yıllık gelişmeler ve uzman görüşleri incelenerek kontenjanların azaltılması söz konusu olabilir. Bütün bu olasılıklar içerisinde anlık karar veya kararlar vermek çok güç hale gelmektedir. Dolayısıyla, geleceğe yönelik kontenjan arttırılması ve azaltılması kararları verilmeden önce geniş çaplı yapılmış gelişmeler ve uzman görüşleri ve hatta şirket politikaları değerlendirilerek, gelecek yıllarda oluşacak potansiyeller göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sistem içerisinde geçmişteki bilgiler, günümüze yansıyan değişimleri ve gelecek potansiyelleri yer almaktadır.
Sonuç olarak bu algoritmadan çıkan sonuçlar Şekil 5'te verilen programın tavsiyeler kısmında karar vericilere sunulmaktadır. Böylece karar verici bu tavsiyeler doğrultusunda piyasanın ihtiyacına yönelik nitelikli işgücü yetiştirme hususunda ve doktora programı açma/kapama stratejileri geliştirme konusunda bir yığın bilgiyi birkaç saat içerisinde inceleyerek daha kısa sürede daha doğru kararlar verilmesi sağlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye özelinde doktora programları için arz/talep tahmin modellerine dayanan bir karar destek sistemi modeli önerisinde bulunulmuştur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, değişen sosyo-kültürel ve ekonomik koşullar farklı alanlarda yenilikler ortaya koyacak bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, mühendislik, temel bilimler, bilişim ve teknoloji alanları öncü olmak üzere farklı alanlarda farklı dallarda eğitim öğretim programlarına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, inovatif ürün ve teknolojiler geliştirmek, işgücünün ve akademinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve yetkinlikleri karşılayabilmek adına doktora derecesine sahip işgücünün mevcudiyeti önemlidir. Bu doğrultuda, karar destek sisteminin bileşenleri akademik, özel sektör, kamu ve ARGE merkezleri arz/talep modelleri olacak biçimde tasarlanmıştır. Arz modellerinin temel mekanizmasını nüfus bilgisinin projeksiyonu, üniversiteye giren nüfus oranı, doktoraya katılım oranları, mezuniyet oranları ve bu tahminlerin mevcut doktora mezun sayısına eklenmesi oluşturmaktadır. Süreçteki değişkenler işsizlik, yer değiştirme, atılma veya bölümü bırakma oranları gibi sürece etki eden farklı parametrelerle etkileşim halindedir. Arzın farklı sektörlere dağılımı geçmiş verilerden hareketle geleceğe yönelik yapılan tahminlere dayanmaktadır. Böylelikle özel sektör, kamu ve akademide çalışan doktoralı bireylerin mevcut sayılarına ilişkin tahminler üretilmektedir. Diğer yandan talep modelleri bu sektörlerde olması gereken doktoralı ihtiyacının tahminini hesaplamaktadır. Bu ihtiyaçlar her bir sektör için farklı parametrelerle tespit edilmektedir. Olması gereken doktoralılar ve mevcut doktoralılara ilişkin tahminlerin arasındaki fark arz/talep dengesine ilişkin bilgi vermektedir. Bu bağlamda her bir programa yönelik arz/talep durumunu dengelemek için programların açılması ve kapatılması hususunda stratejiler üretilmesi mümkündür.

Kaynakça

Alnajjar, J. (2012). *Decision Support Systems and its Impact on Organization Empowerment Field Study at Jordanian Universities.* ISSN 2224-896X, Vol 2, No.4.

Ballı, S. (2010). *Melez zeki karar destek sistemlerinin tasarımı ve gerçekleştirimi.* Doktora tezi.

Bowen, W.G., Sosa, J.A. (1989). *Prospects for faculty in the arts and sciences: A study of factors affecting demand and supply.* Princeton University Press. ISBN:9781400860517

Cartter, A.M., Farrell, R.L. (1969). *The economics and financing of higher education in the United States,* Academic Labor Market Projections and the Draft, Joint Economic Committee of the Congress. Washington DC. pp. 357-374.

Ehrenberg, R.G. , Clotfelter, C.T., Getz, M., Siegfried, J.J. (1991). *Academic labor supply*. Economic challenges in higher education. University of Chicago Press. pp. 142-258.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ehrenberg, R.G. (1992). *The flow of new doctorates.* Journal of Economic Literature. 30 (2), 830-875.
Freeman, L.A., Jarvenpaa, S.L. ve Wheeler, B.C. (2000). *The supply and demand of information systems doctorates: Past, present, and future.* MIS Quarterly, Vol. 24, No. 3 pp. 355-380.
Gray,A. (2017). *These countries have the most doctoral graduates.* World Economic Forum.
Günay, D. (2018). *Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış.* Üniversite Araştırmaları Dergisi. Cilt 1, Sayı 2, Sayfa: 71-88.
Kılıç, C. (2014). *Doktoralı işsizler iş peşinde değil.* Milliyet Gazetesi.
Küçükcan, T., Gür, B.S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim karşılaştırmalı bir analiz.* SETA Vakfı.
Küçükcan, T., Özer, M., Gür, B.S. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi.* SETA VAKFI
National Research Council. (2000). *Forecasting demand and supply of doctoral scientists and engineers: Report of a workshop on methodology.* Washington. The National Academies Press
ÖSYM. (2018). *Yükseköğretim İstatistikleri; YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.*
Sharda, R., Delen, D., Turban, E., Aronson, J., Liang, T.P. (2014). *Business intelligence and analytics: Systems for decision support.* 10th Edition. Prentice Hall. ISBN: 9780133050905.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ülkemiz Yükseköğretim Sistemi İçinde Ekonomik ve Sosyal Kalkınma Yolunda Mesleki ve Teknik Eğitimde "Kalite" Sorunu

A. Erhan Bakırcı
erbak@istanbul.edu.tr

Özet

Ulusların zenginliğinin ana faktörü insan sermayesidir. Uluslar nitelik ve nicelik bakımında "kaliteli" insan sermayesine sahip olmaları varlıklarını sürdürmelerinde önemli bir etkendir. Bireysel başarıyla desteklenen kolektif başarı sosyal sermayeyi geliştirip derinleştirerek beraberinde ekonomik kalkınmayı da getirdiği görülmektedir. Ülkeler sahip oldukları insan kaynaklarına birçok temel becerilerin ve eğitimin yanında üretken beceriler de kazandırmalıdır.

Ülkeler ulusların zenginliği faktörlerinin hepsine sahip olmayabilir. Hatta uluslar bu faktörlerden insan kaynağı faktörü de dâhil kıt kaynaklara da sahip olabilirler. Bu noktada "her şeye rağmen zenginleşen" uluslar vardır ve bu uluslar göz kamaştırıcı bir şekilde sahip oldukları sosyal devlet işleyişi, refah ve yaşam kalite standartları ile fırsat eşitliği, güven-güvenlik, adalet temelli sürdürülebilir güçlü sistemsel mekanizmalar ile zenginliklerini/etkinliklerini/güçlerini geliştirmiş ve geliştirmeye de devam etmektedirler. Böylesi ülkelerin küresel ölçekte nitelikli beyin göçünü/gücünü cezbetmişlerdir.

Böylesi bir taleple karşılan ülkeler, nitelikli insan göçü ve gücünün kendi ülkelerinde yaratacağı stratejik sorunları, güvenlik ve toplumsal uyum problemlerini de öngörmektedirler.

Doğru politikalar, stratejiler, modeller, gerçekçi ve dinamik sistem anlayışı ile oluşturulmuş taktiksel, operasyonel "öğrenen" temelli yaklaşımlar sorunların çözüp fırsatlar yaratmaya dönük farkındalıkla hayat bulurlar.

Eğitimde sürdürülebilir modele sahip ülkeler, toplumsal huzur, refah, güven ve güvenlikli yaşam içinde, nitelikli insan kaynaklarının sahip olacağı farkındalık ve sunulan fırsatlarla toplumsal refah ve yaşam kalitesi ile standartlarını arttırmanın yanında küresel yeryüzü/yeraltı tüm fırsatları değerlendirme akılcılığı ve fırsatçılığını yakalayacaktır. Böylesi farkındalığa sahip ülkeler, egemen/ekonomik güç olarak dünya genelinde politika/piyasa yapıcı konuma gelmişler, yarattıkları değerleri kullanan/benimseyen/pazar olarak diğer ülkelerle çeşitli siyasi/ekonomik/güvenlik temelli birliktelikler kurmuşlar, bu sayede kendi hedef ve politikalarını pekiştiren, gelişip/derinleştiren mükemmel mekanizmaları kurgulamışlardır.

Bu makalede, ülkemiz açısından son derece stratejik öneme sahip Mesleki Ve Teknik Eğitimde "Kalite" sorunu sistemin tüm ilişikleriyle ele alınmış ve Mesleki ve Teknik Eğitimde "Kalite" model önerisi oluşturulmuştur.

Keywords: *Mesleki ve Teknik Eğitim, Kalite, Kalkınma.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Üniversitelerde Stratejik Yönetim: Planlama, Konuşlandırma ve Değerlendirme Süreçlerinde Hoshin Kanri Yaklaşımı

Gülser KÖKSAL
koksal@metu.edu.tr
Altan İLKUÇAN
ilkucan@metu.edu.tr

Özet

Üniversitelerin temel hizmet alanları olan eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal hizmet başlıklarında stratejik hedeflerine ulaşabilmesi, bu hizmetleri istenen kalite düzeyinde sunabilmesi için kısıtlı olan insan, mali, fiziksel ve bilgi kaynaklarını etkin ve verimli kullanımının önemi giderek daha fazla artmaktadır. Kurum kaynaklarının kurum vizyonuna erişecek şekilde doğru yönde ve eşgüdüm halinde seferber edilebilmesi için stratejik hedeflerin alt birimlere uygun bir şekilde konuşlandırılması gereklidir. Bununla birlikte hedeflere yönelik faaliyetlerin ve performans göstergelerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi kalite güvencesinin önemli adımlarını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Orta Doğu Teknik Üniversitesinin 2018-2022 Stratejik Plan döneminde izlenen yaklaşım üzerinden örneklenerek, üniversite amaç, hedef ve stratejilerinin geliştirilmesi, ilgili birimlere konuşlandırılması, uygulamanın izlenmesi ve değerlendirilmesi için mekanizmalar ve altyapı önerileri sunulmaktadır. Örnek uygulamada *Hoshin Kanri* yaklaşımının, yazılım altyapısı ile desteklendiğinde birimlerin kendi faaliyetlerini üniversite stratejileri ile uyumlu şekilde belirlemelerini sağlanabileceği görülmüştür. Bir başka deyişle üniversite stratejileri ile ilgili sorumluluklar, ilgili birimler arasında yetkinlik ve kaynaklara erişimdeki farklılıklar da gözönünde bulundurularak pay edilebilmiştir. Üniversite düzeyinde oluşturulan hedef kartlarına benzer bir şekilde birimlerin de hedef kartları oluşturmaları sağlanmıştır. Planlanan faaliyetler ile ilgili gerçekleşmeler bilişim altyapı desteğiyle benzer bir biçimde yönetime raporlanmıştır. Kurumun çeşitli hizmet alanlarında ve onları destekleyen kaynaklara yönelik olarak sağlamakla yükümlü olduğu kalite güvence sistemi yine aynıyaklaşım benimsenerek stratejik plan izleme ve değerlendirme süreçleriyle birleştirilmiş, verilerin kaynaklarından otomatik olarak alınmasını sağlayacak veri yönetim sistemlerinin kurulması tamamlanmıştır. Bu sayede birimler arasında iletişimin yalın ve zahmetsiz bir şekilde sürdürülmesi sağlanabilmiştir. Hoshin Kanri yaklaşımının birim faaliyetlerinin üniversite planına uyumunu sağlama, birimler arasında performans karşılaştırma ve örnek uygulamaların aktarımı gibi yönlerden de faydalı sonuçları olduğu anlaşılmıştır. Üniversite yönetiminin her kademesi bu şekilde stratejik hedeflerine ne düzeyde erişebildiğini izleyebilmekte, iyileştirici ve sürdürücü önlemeleri belirleyebilmektedir. Bu uygulamadan yola çıkarak bilişim altyapı destekli Hoshin Kanri yaklaşımı, üniversitelerin stratejik yönetimi ve kalite güvencesi için uygun ve etkili bir yaklaşım olarak önerilmektedir.

Keywords: *Üniversite, Stratejik Yönetim, Kalite Güvence, Hoshin Kanri, Bilişim Altyapı Desteği*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Üniversite Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı
Unemployment Anxiety Among University Students

Suna Sezer Akgün
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
sunasezerakgun@gmail.com

Mustafa Bayrakci
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye
mbayrakci@sakarya.edu.tr

Özet
İşsizlik bir toplumun en önemli ekonomik, sosyal ve psikolojik sorunudur. İş hayatımızda önemli bir role sahiptir. İş kişiye maddi kaynak, statü, sosyal destek, düzen ve amaç kazandırmaktadır (UÇÖ, 2009). Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir (Cüceloğlu, 1996). Bu sebeple üniversite öğrencilerinde en belirgin kaygıyı gelecek endişesi ve işsizlik kaygısı oluşturmaktadır. Türkiye'de genç işsizliğin önemli bir sorun olması eğitimlerine devam eden gençlerin kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Özellikle üniversite öğrencilerinde mezuniyetlerinin ardından iş bulamayacakları endişesi işsizlik kaygı düzeylerinin daha da artmasına yol açmaktadır.
Bu çalışmada işsizlik kaygısının tanımı, nedenleri, üniversite öğrencilerindeki işsizlik kaygısı, bu kaygının sebepleri incelenmektedir. Ayrıca Türkiye'deki ve dünyadaki genç işsizlik durumu araştırılmıştır. Bu çalışma için gerekli bilgiler işsizlik kaygısı ile ilgili literatüre dayalı yapılan araştırmalar aracılığıyla incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: *İşsizlik, Genç İşsizliği, İşsizlik Kaygısı*

Abstract
Unemployment is the most important economic, social and psychological problem of a society. Work has an important role in our lives. It provides financial resources, status, social support, order and purpose to the person (ILO, 2009). Not knowing what will happen in the future is one of the main reasons for anxiety for people (Cuceloglu, 1996) . For this reason, the concern of the future and the anxiety of unemployment are the most important concern in university students. That the youth unemployment is a major problem in Turkey causes a concern to young people who continue their education. Particularly, the anxiety that university students may not find a job after graduation leads to an increase in unemployment anxiety levels.
In this study, definition of unemployment anxiety, its causes, unemployment anxiety in university students, causes of this anxiety are examined. In addition, the case of the youth unemployment in Turkey and around the world have been investigated. The necessary information for this study was examined through research on unemployment concerns based on the literature.
Keywords: *Unemployment, Youth Unemployment, Unemployment*

Anxiety **Giriş**

Uzun yıllardan beri hemen hemen her ülkede işsizlik kronik ve önemli sorunlardan biri olmaktadır. Kuresellesmeyle birlikte pek çok ülkede büyük bir problem oluşturan issizlik,
yasanılan ekonomik krizler sonucu daha da yaygınlasmaktadır . Dünyada işsiz ya da gizli işsiz sayısı 1995 yılında 800 milyon olarak hesaplanırken 21. yüzyılın başlarında bu sayı bir milyarı aşmıştır.

Hayatımızı devam ettirmek için işe ihtiyacımız vardır fakat kişi için işin anlamı para kazanmaktan çok daha fazlasıdır. İş yaşamımızda oldukça önemli bir konumdadır. Kişiye parasal kaynak, statü, sosyal olma, düzen ve amaç sağlamaktadır. Kişi kendisine uyan bir işe sahip olduğunda birey, aile ve toplum üzerinde pozitif bir tesir oluşturmaktadır (UCO, 2009). Uygun bir işin olmaması durumu hem yoksulluğa hem de toplumsal eşitsizliklere sebep olmakta ve bazı psikolojik problemlere de yol açmaktadır.
Türkiye'de işsizlik en önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. Özellikle 1980 döneminden sonra ekonomik yapıda yaşanan dönüşümün ardından işsizlik ülkemizde temel bir sorun haline gelmiştir. Türkiye ekonomisinde 1990'lı yıllar ve 2000'lerin başında ard arda yaşanan krizler ve uygulanan politikalar bu sorunu daha da büyütmüş ve işsizlik oranlarının kademeli olarak artmasına açmıştır. İşsizlik hem ekonomik hem de duygusal ve sosyal yıkıma yol açmaktadır. Çünkü iş ve çalışma kişinin sahip olduğu önemli değerler arasındadır. Bunların yoksunluğu kişide toplumsal saygı ve statüde azalma, kendini değersiz hissetme, yakın ilişkiler ve arkadaşlıklar kuramama, kendine güven ve saygıda azalma gibi olumsuz durumlar doğurmaktadır. İşsizliğin yol açtığı stres genel mutluluk düzeyini düşürmekte ve hayattan alınan doyumu azaltmaktadır (Frey ve Stutzer, 2002:402-435).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ülkemizin önemli sorunları arasında yer alan işsizlik 1960'lardan beri devamlı artmaktadır (Ansal vd., 2000:102) . 2017 Mart verilerine göre Türkiye'de işszilik oranı %11.7 seviyesindedir ve işsiz sayısı 3,6 milyona ulaşmıştır (TUİK, 2017). Türkiye, OECD ülkeleri arasında işsizliğin en fazla olduğu ikinci ülkedir.
Dünya ekonomisinde küçülmelerin yaşanması işsiz sayısını arttırmaktadır. Yaşanan krizler iş piyasasına girmeye çalışan veya yeni girmiş gençleri daha fazla etkilemektedir.

İşsizlik ile başa çıkmak için başvurulan yollardan bir tanesi işgücünün niteliğini artırmaktır. Gençler bir iş sahibi olmak ve işgücü piyasasında daha iyi olmak amacıyla üniversite eğitimi almaktadırlar. Ülkemizde yaklaşık 2 milyon öğrenci her yıl üniversite sınavına girmektedir. Fakat bir üniversite eğitimi almak işsizlik sorununa çözüm olmamaktadır, işsizlik oranlarının yüksekliği eğitimli işgücünü de etkilemektedir. Bir üniversiteden mezun olarak iş gücü niteliğini arttırmak iyi bir işe sahip olmada yeterli olmamaktadır. Bu durum da gençlerde gelecek belirsizliğinin yaşanmasına yol açmaktadır. Üniversite eğitimlerine devam eden gençlerde ise işsiz kalma kaygısı ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler mezuniyetlerinin ardından işsiz kalabileceklerini dolayısıyla hayallerini gerçekleştirmeyeceklerini düşündükleri için bazıları da eğitimin aldıkları sektörlerde iş bulamayacaklarını düşündükleri için kaygı yaşamaktadırlar.

Bu çalışmada işsizliğin ne olduğu, işsizlik kaygısının tanımı, nedenleri, üniversite öğrencilerindeki işsizlik kaygıs ve, bu kaygının sebepleri incelenmektedir. Ayrıca dünyadaki Türkiye'deki genç işsizlik durumu araştırılmıştır.

İşsizlik

İşsizlik hem ülkemizde hem de dünyada büyük önem taşıyan bir sorun niteliğindedir. Değişen koşullara göre işsizlik kavramı ile ilgili farklı tanımlar ortaya çıkmıştır.
İşsizlik kavramı; Türkçede her hangi bir işe sahip olmama anlamına gelen ve "iş" sözcüğünden türeyen bir kavramdır.
19. yüzyılda kişinin eksiklikleri, hataları veya geçimsizliği yüzünden bir işi olmadığı düşünülmekteydi (Zaim, S., 1992:132).
20. yüzyılda işsizlik toplumsal bir özellik kazanmıştır. DİE'nin işsiz tanımı "belli bir dönemde bir işte çalışmayan, iş arama yollarından en az birini kullanarak son altı ay içide iş arayan, 15 gün içerisinde işe başlayacak konumda olan 15 yaş ve yukarı yaştaki kişiler" şeklindedir (Önocak,D., 2008).
Bir başka tanıma göre işsizlik geçerli olan ücret seviyesinde çalışmak isteyen, iş aramasına rağmen iş bulamayan kişinin durumudur (Aytaç ve Keser, 2002).
Uluslar arası Çalışma Örgütü işsizlik kavramını şu şekilde tanımlamıştır:
Belli bir yaşta, belli bir zaman diliminde :

a) "işi olmayan", ör. Ücretli bir işte veya kendi işinde çalışmayan;
b) "o sırada iş için uygun", ör. Belli bir zaman diliminde ücretli iş veya kendi işi için uygun;
c) "iş arayan", ör. Belli bir zaman döneminde iş bulmak için belli girişimlerde bulunmuş tüm kişileri kapsamaktadır (UÇÖ, 1982).

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO); işsizliği şu şekilde tanımlamıştır: "işsizler; belirli bir referans döneminde işi olmayan, şu anda çalışabilir durumda olan ve iş arayan belirli bir yaşın üzerindeki tüm insanlardan oluşmaktadır" (ILO, 1982).
İşsizliğin uluslararası standart tanımına göre bir kişinin işsiz sayılabilmesi için; değerlendirilen zaman dilimi içerisinde ücretli ya da ücretsiz, kar amaçlı hiçbir işte bir saat dahi çalışmamış olması, kendi hesabına ya da ücretli olarak istihdam edilebilmek için son 6 ay içinde iş araması, her hangi bir iş fırsatında on beş gün içinde işbaşı yapmaya hazır durumda olmasını engelleyecek bir durumunun olmaması gerekir (ILO, 1983: 11-15).

Türkiye İstatistik Kurumu ise işsizlikle ilgili olarak; "Referans dönemi içinde istihdam halinde olmayan (kâr karşılığı, yevmiyeli, ücretli ya da ücretsiz olarak hiç bir işte çalışmamış ve böyle bir iş ile bağlantısı da olmayan) kişilerden iş aramak için son üç ay içinde iş arama kanallarından en az birini kullanmış ve 15 gün içinde işbaşı yapabilecek durumda olan kurumsal olmayan çalışma çağındaki tüm kişiler işsiz nüfusa dâhildirler" şeklinde açıklama yapmaktadır (http://www.tuik.gov.tr/, 2017).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 1. 15+YAŞ yıllara göre işsizlik oranları

:

YILLAR	15+ İşsizlik Oranı %
2005	9,5
2006	9,0
2007	9,2
2008	10,0
2009	13,1
2010	11,1
2011	9,1
2012	8,4
2013	9,0
2014	9,9
2015	10,3
2016	10,9
2017	10,9
2018 Ocak	10,8
Şubat	10,6
Mart	10,1
Nisan	9,6
Mayıs	9,7
Haziran	10,2
Temmuz	10,8
Ağustos	11,1

Kaynak: TÜİK verileri kullanılarak düzenlenmiştir

Genç İşsizliği

Genç işsizliği kavramına değinmeden önce genç olgusunun ne olduğunu ve kimleri içerdiğini bahsetmek gerekmektedir. Kültürel, kurumsal ve politik etkenlere dayalı olarak gençliğin tanımı ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Birleşmiş Milletler ve Uluslar arası Çalışma Örgütü (ILO)nün tanımına göre gençlik 15-24 yaş arasındaki kesimi içermektedir (ILO,2006:3). Bu bağlamda 15-24 yaş grubundaki işsizler genç işsiz olarak kabul edilmektedir. Türkiye'de de bu yaş grubu kabul görmüştür. Genç işsizlik oranları neredeyse dünyanın her yerinde genel işsizlik oranlarından yüksektir.

Genç işsizliğin yüksek olmasının sebepleri ile ilgili iki farklı görüş bulunmaktadır. İlk görüşe göre, ekonomik ilerlemenin hızlı olmaması, ekonomideki dönemlik düşüşler ve asgari ücretler gibi sebepler bakımından genç işsizlere olan talep azdır. İkinci görüşe göre genç işsizlik oranının yüksek olmasının asıl sebebi genç işgücü niteliğinde bulunan eksikliktir (Freeman, 1980:6).

Genç işsizliği eğitim sistemine, işgücü piyasası kurumları tarafından yapılan düzenlemelere (işsizlik ödemeleri, asgari ücret gibi), ailenin sağladığı gelir gücüne ve genç nüfusun genel nüfus içindeki oranına bağlıdır (Jimeno ve Rodriguez- Palenzula, 2002:8).

Genç işsizliğin asıl sebepleri ekonomik şartlar ve genç işgücü özellikleri olarak ikiye ayrılabilmektedir. Ekonomideki toplam talep hem genel işsizliği hem de genç işsizliği etkilemektedir. Ancak toplam talepte bir düşüş yaşandığında bu düşüş genç işsizliği genel işsizlikten daha çok etkilemektedir (Gündoğan, 1999: 69).

Genç işsizliği hem toplumsal problemlere hem de ekonomik ve psikolojik pek çok soruna sebep olmaktadır. İssizlik sosyal dışlanmaya, toplumun kültür ve hayat tarzından uzaklaşmaya yol açmaktadı

Dünyadaki Genç İşsizlik

Genç işsizliği dünyada da önemli bir sorun durumundadır. 15-24 yaş aralığında 1 milyar genç bulunmaktadır. Bu gençlerden % 89'u gelişmekte olan ülkelerde yaşamaktadır ve yaklaşık 657 milyon genç işgücüne katılmaktayken 85 milyon genç işsizdir (Yentürk ve Başlevent, 2007: s.2)

Uluslararası Çalışma Örgütü (UÇÖ) 2016 yılında dünya istihdamına ilişkin yayınladığı raporda, gençlerin küresel işgücüne katılım oranlarının uzun süreli bir düşüş eğilimi gösterdiğini, 2000 yılında % 53, 6 olan katılımın 2016 yılında % 45,8'e gerilediğini tespit etmiştir. 2016'da dünyadaki toplam işgücünün sadece % 15'ini ve çalışma çağındaki nüfusun % 21'ini temsil eden gençler, küresel ölçekte işsizlerin % 35'inden sorumludur (ILO, 2016: 6)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Türkiye' deki Genç İşsizlik

Türkiye'de işsizlik en önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Ülkemizde işsizlik her eğitim düzeyinde görülmektedir fakat bu sorundan en çok gençler etkilenmektedir.

Gençler için bir iş sahibi olmak, bağımsız bir birey olabilmek için tek yoldur (Çelik, 2006) . İşsiz olan genç, bağımlı bir hayat yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu yüzden işsizlik hem gencin bağımsızlığını kısıtlamakta hem de geleceğe dair planlarını engellemektedir. İşi olmayan genç ümitsiz ve kaygılı olmakta psikomatik ve depresif semptomlar geliştirmekte ve öz saygısı zayıflayabilmektedir.

Türkiye 15 -24 yaş arası genç nüfusun yoğun olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Genel işsizlik oranı içinde genç nüfus önemli bir paya sahiptir. Hem ü lkemizdeki iş gücünün hem de işsizlerin önemli bir bölümünü 15-24 yaş arasındaki genç nüfus oluşturmaktadır.

Tablo 2. 15-24 Yaş yıllara gore genç işsizlik oranları :

YILLAR	15-24 Yaş İşsizlik Oranı %
2014	17.9
2015	18.5
2016	19.6
2017	20.8
2018	
Ocak	19.1
Şubat	19.0
Mart	18.9
Nisan	18.9
Mayıs	19.1
Haziraz	19.5
Temmuz	19.6
Ağustos	20.0
Eylül	20. 4

Kaynak: TÜİK verileri kullanılarak düzenlenmiştir.

Tablo:3 Mevsim etkisinden arındırılmamış temel işgücü göstergeleri, Eylül 2017, Eylül 2018

Genç işsizlik (15-24 yaş)	Toplam		Erkek		Kadın	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
İşsizlik oranı	20.0	21.6	16.4	18.6	26.7	27.2
Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olanların oranı	26.1	27.4	16.2	18.2	36.3	36.9

Kaynak:TÜİK verileri kullanılmıştır.

Toplumdaki en hareketli kesim olan 15-24 yaş arasındaki gençlerde işsizlik daha çok görülmektedir. Böyle dinamik bir gücün üretime katılmaması işsizlik sorununu, üretim kaybını ve dolayısıyla maliyeti arttırmaktadır (Eren, A., 2006:53).

Fakat genç işsizliğinin sosyal sonuçlarının ekonomik sonuçlarından daha önemli olduğu belirtilmektdir. Çünkü işsiz kalan genç daha kırılgan olmakta, işe yaramaz ve temnel olduğu izlenimi yaratmakta ve bu durum toplumsal dışlanmalara yol açamkatadır (ILO:2006)

Gençler genel işsizlik artışından daha çok etkilenmektedirler. Çünkü iş gücü piyasasına yeni giriş yapan gençler deneyimden yoksundurlar, hizmet süreleri ya çok kısadır ya da hiç yoktur. Kendilerinden daha deneyimli olan yetişkinlerin işszizliği arttıkça gençlerin de etkilenme oranı artmaktadır (Hansen, 1987:30)

Bir iş sahibi olma gençlerin sosyal kimliklerine yön vermelerine, daha özgür olmalarına, öz saygıya ve gelirlerini düzenlemelerine katkıda bulunmkatadır (Çetinkaya, 2010:46). Bu yüzden genç işsizliği hem kişisel hem toplumsal problemler doğurabilmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ülkemizde genç işsizliğinin büyük bir bölümü eğitimli genç işsizlerden oluşmaktadır. Eğitim seviyesinin ve işgücü niteliğinin arttırılması işsizlikle savaşmada başarılı olamamıştır. Üniversite eğitimi alan işgücünde artış vardır fakat bunun yanı sıra genç işgücü içerisinde üniversite mezunu gençlerin işsizlik oranlarında da artış vardır.
Genç işsizlerin büyük bir bölümünü yeni mezun olan, askerlik görevini tamamlayan ve ilk defa iş arayan kişiler oluşturmaktadır. Genç işsizliğin bir sebebi uygun bir iş bulmak için ihtiyaç duyulan sürenin uzun olabilmesidirr. İstenilen nitelikleri taşımama, deneyimsizlik, yol gösteren birilerinin olmamamsı ve yüksek ücret beklentileri genç üniversite mezunlarının işsiz kalmalarının bir başka sebebi olmaktadır (Yentürk ve Başlevent, 2007).
Ülkemizde genç işsizliğinin nedenlerinin en önemlisi var olan eğitim sisteminin işgücü talebini karşılamada yetersiz kalmasıdır. Yani, eğitim ve istihdam arasında bir denge bulunmamaktadır. Bu sorunun çözümüise uzun vadeli plan, program, politika ve stratejilerle sağlanabilir.

İşsizlik Kaygısı
Kaygı; en genel ifadeyle tehlike veya tehlikesizlik korkusu ya da beklentisi sonucu oluşan bunaltı veya tedirginlik; akıl dışı korkudur (Budak, 2005).
Kaygı gelecekte yaşanma ihtimali bulunan olumsuz olaylar karşısında meydana gelen ve bireyde risk algısı ve bu risk ile ilgili oluşan olumsuz bir duygusal durumdur (Sjöberg, 1998: 90).
Birey yaklaştığını düşündüğü bir tehlikeden ötürü tedirginlik ya da endişe duyduğunda aslında hissettiği şey kaygı duygusudur. İş bulamama ihtimali karşısında genç ümitsiz ve çaresiz hissedecek; hatta bu durum bunalımla sonuçlanacaktır. Bu duyguyu yaşayan genç geleceğinden umutsuz ve tedirgin olacaktır (Önocak, 2008).
İşsizlik kaygısı, çalışan, iş arayan, eğitimini henüz tamamlamamış ve iş gücü piyasasına gelecekte dahil olacak kişilerin hem kendilerinden kaynaklanan hem de ellerinde olmayan şartlardan ötürü gelecekte bir iş sahibi olamamaları veya işlerini kaybetme bir ihtimali düşünerek olumsuz duygu durumu yaşamaları şeklinde belirtilebilir.

Işsizlik Kaygısının Nedenleri
İşgücü piyasalarının belirsiz durumu ve işsizlik oranlarının giderek artması kişilerin iş hayatlarıyla ilgili olumsuz fikirlere ve işsizlik kaygısı duymalarına neden olmaktadır.
Yaşanan ekonomik krizler sonucu mesai arkadaşlarının, yakın dostlarının işten çıkarıldığını gören çalışan birey, kendisinin de her an işsiz kalabileceğini düşünerek kaygı yaşar. Bu durum hem kişinin verimliliğini hem de sağlığını etkilemektedir.
Türkiye' de, eğitimli işgücünün istihdam imkanlarının az olması ve işsizlik oranlarının yüksek olması da üniversite eğitimi gören gençlerin mezuniyet sonrası iş bulamayacaklarını düşünmelerine ve işsizlik kaygısı yaşamalarına yol açmaktadır.
Komşu ülkelerde yaşanan savaşalar sonucu ülkemize gelen göçmenler ucuz iş gücüne sebep olmaktadır.
Dolayısıyla kendi ülkemizdeki işsizler iş bulamama kaygısı yaşamaktadır.

Üniversite Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı ve Nedenleri
Gençlik dönemi, sosyal ve ruhsal bakımdan en hassas dönemdir ve dolayısıyla bu dönemde işsizlik sorunuyla karşı karşıya kalmak gençleri oldukça zorlamaktadır (Savcı, İ.2007:95).
Ülkemizde üniversiteye başlayan öğrencilerin yaşadıkları kaygı sınavdan önce
başlamaktadır ve üniversiteye başladıktan sonra da bu kaygıları devam etmektedir. Bu kaygıya öğrenim hayatları boyunca birçok faktör sebep olmaktadır. Üniversite öğrenimin görüldüğü şehir, sosyo-ekonomik düzey, üniversite ortamındaki ilişkiler, barınma problemi gibi pek çok etken öğrencilerin kaygılarını etkilemektedir ((Dursun ve Aytaç, 2009: 72). Öğrenim hayatlarının sonlarına doğru üniversite öğrencilerinde gelecek endişesi ve işsizlik kaygısı ortaya çıkmaktadır. İşsizliğin gençler ve özellikle de üniversite mezunlarında yüksek oranlarda olması bu kaygının daha da artmasına sebep olabilmektedir.
Üniversite yılları, gençlerin hayatlarındaki en önemli zamanlardan biridir. Onlar için mezun olmak, bir işe başlamanın ya da işsizlik ile karşı karşıya kalmanın başlangıcı olabilmektedir. Bir iş seçimi, gerçek hayata yönelik planları, arkadaşlıkları, işsiz kalma korkusu ve birtakım sorumlulukları gençlerde kaygıya yol açmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2004).
Üniversite eğitimi, farklı alanlarda çalışacak kişilere temel bir eğitim sağlayarak iş hayatına hazırlamaktır. Ama hem üniversite hem de mezun sayılarının artması sonucu rekabet edilecek gençlerin sayısının da artması ve ülkede var olan işsizlik problemi gençlerin işsizlik kaygılarının daha da artmasına yol açmaktadır.
Üniversite eğitimi alan gençlerin sayısı artmakta ancak yeterli sayıda iş alanı bulunmamaktadır. Dolayısıyla
üniversite mezunu öğrencilerin iş sahibi olmaları ve iş sabibi olma süreleri uzamaktadır (Tektaş, N.2014:251).
Ekonomik özgürlüğü olmayan genç, ailesine bağımlı kalmaktadır, bağımsız bir hayat yaşayamamaktadır ve geleceğe dair karamsar olmaktadır (Ersoy-Kart ve Erdost 2008).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tüm dünyada olduğu gibi genç işsizliğin ülkemizde de önemli bir sorun olması eğitimlerine devam eden gençlerin daha eğitimleri bitmeden kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Özellikle mezun olduktan sonra iş bulamayacakları endişesi kaygı seviyelerini daha da arttırmaktadır. Okuldan iş hayatına geçiş yapan gençler işsizlikle karşı karşıya kaldıklarında ruhsal bir yıkım yaşarlar. İşsizliğin süresi uzadıkça birtakım hastalıklar (kalp-damar hastalıkları, zihinsel hastalıklar) ve sosyal içerikli problemler (intihar, hapse girme, cana kast gibi) ortaya çıkabilmektedir (Statt, 1994).

Üniversiteden mezun olmak üzere olan ve kısa süre içinde hayata atılarak bir gelir sağlayacakları işi seçecek olan gençler kararsızlık ve sonuç olarak umutsuzluk, tutarsızlık ve işsizlik kaygısı yaşamaktadırlar (Aytac ve Bayram, 2001).

Yaşamın her döneminde insanlar zaman zaman kaygı yaşamaktadır. Ancak çağımızın en büyük sorunlarından olan işsizlik ve bu soruna karşılık yapılan çalışmaların yetersiz kalması işe başlama hayatı için okuyan öğrencileri ve eksik istihdam edilerek daha düşük ücret karşılığında çalışan ya da mesleği dışında bir işte çalışmak zorunda kalan iş gücünün iş bulamama kaygısını yaşamalarına neden olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

İşsizlik tüm dünyada hem ekonomik hem de sosyal sonuçları ile ülkelerin gündemlerinde ilk sıralarda yer almaktadır.

Türkiye'de işsizliğin her zaman var olduğu görülmektedir. İşsizlik oranları 2001 yılından itibaren çift haneli sayılara ulaşmıştır.

Tek sorun yüksek işsizlik oranları değildir. İşsiz kalan nitelikli iş gücünün sayısı artmakta ve eğitimli gençlerin işsizlik oranı da artmaktadır.

İşsizlikle mücadele etmek için izlenecek politikalar kapsamlı ve bütünlük içine olmalıdır.

Öncelikle bir istihdam stratejisi oluşturulmalıdır. Böylelikle genç işsizliğinin asıl sebebi olan yeterli iş imkanlarının yaratılamaması sorununa bir çözüm getirilebilir.

İşsizlik kaygısını azaltmak için kişilerin "işsizlik" halinin geçici olduğu bilincine varmaları gerekmektedir.

Ülkemizde yatırımların artması, yeni iş olanaklarının yaratılarak iş alanlarının çoğalması ve dolayısıyla istihdam olanaklarının arttırılması bireylerin işsizlik korkularını ve kaygılarını ortadan kaldıracaktır.

Ucuz iş gücüne yol açan göçmenlere yönelik farklı politikalar izlenmelidir. Böylelikle kişilerin yaşadıkları kaygı azaltılabilir.

İşsizlik ve işsizlik kaygısı sorunu yaşayan bireylere psikososyal destek sağlanmalıdır. Bu destek, hem psikolojik hem de fiziksel sağlıklarını korumalarına olumlu katkı sağlayacaktır.

Meslek ve beceri edinme kursları düzenlenebilir. Bu sayede işsizlere bazı beceriler kazandırılabilir ve iş piyasasındaki taleplere göre işe hazırlanabilirler.

Kaynakça

Aytac, S. & Keser, A. (2002). İssizliğin Çalışan Birey Üzerindeki Etkisi. İsguc Dergi Org, Cilt: 4, Sayı: 2.

Bakkal, H. (2016) "Teoride ve Pratikte İşsizlik" , İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık

Budak, S. (2005). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Remzi Kitapevi.

Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2004). Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Çelik, K. (2006). Unemployment experience of youth in Ankara and Sanlıurfa. Yayınlanmamıs doktora tezi. Orta Doğu Teknik Universitesi, Ankara,Turkiye

Çetinkaya E. (2010). Genç İşsizliğin Teorik Açıklamaları, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 58, 45-57.

Dursun, S. & Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28(1), 72.

Erdayı, U.,"Dünyada Genç İşsizliği Sorununun Çözümüne Yönelik Ulusal Politikalar ve Türkiye" Çalışma ve Toplum, 2009,3.

Eren, Aslan, Türkiye Ekonomisi, Ekin Kitabevi, Bursa, 2006, s. 53.

Ersoy-Kart, M. & Erdost, H.E. (2008). Unemployment worries among Turkish university students, Social Behavior and Personality, 36(2), 275–288.

FREEMAN, Richard B. (1980), "Why Is There a Youth Labor Market Problem?", Youıh Unemploymenl and Public Policy, (Edik'd by Bemard ANDERSO:-J, Isabel SAWIIILU, (New Jersey : The American Assembly, Columbia University), s. 6-32.

Gündoğan, N. (1999). Genç İşsizliği ve Avrupa Birliğine Üye Ülkelerde Uygulanan Genç İstihdam Politikaları. Ankara Üniversitesi SBE Dergisi, 54(1), 63-79.

Hansen R. V. (1987). Turnover and Employment Among Youth: Causes Of The Paticular Problems of Youth Employment, Ed:Walter de Gruyter,Unemployment : Theory, Policy and Structure pp.129-145.

ILO (2006a), Global Employment Trends For Youth 2006, p. 2, http://www.ilo.org.

ILO (2006a), p. 3.

Işık,V. (2016). "Türkiye'de Genç İşsizliği ve Genç Nüfusta Atalet", Hak-İş Uluslar arası Emek ve Toplum Dergisi, C:5, S:11

İlkay Savcı, "Genç İşsizliği: Eğitim ve İstihdamda Sorunlar, Çözüm Arayışları", Genç İşsizliği Sempozyumu TİSK Akademi- Özel Sayısı, 2007, s. 95.

Jimeno, J. F., Rodriguez-Palenzuela, D. (2002). Youth Unemployment in the OECD: Demographic Shifts, Labour Market Institutions, and Macroeconomic Shocks. (No: 155). https://www.econstor.eu/bitstream/10419/152589/1/ecbwp0155.pdf

Necla Tektaş, Üniversite Mezunlarının Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Dr. Mehmet YILDIZ Özel Sayısı, Konya, 2014, s. 251.

Onocak, D. (2008). İssizlik surecinin bireyler uzerindeki psikolojik ve sosyoekonomik etkileri (Sivas Orneği). Yayınlanmamıs yuksek lisans tezi. Cumhuriyet Universitesi, Sivas.

Sjöberg, L. (1998). "Worry and Risk Perception". Risk analysis, 18(1), 85-93.

Statt, D. A., (1994), "Work, Non-Work And in-Between" in Psycology and The World of Work, Great Britain: Antony Rowe Ltd.

TÜİK (2018) www.tuik.gov.tr

Yenturk, N. & Baslevent, C. (2007). Turkiye'de genç işsizliği.Eylül2007. http://giz2008.org/kaynaklar/genc_issizligi_raporu.pdf

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Üniversitelerde Eğitimin Sürdürülebilirliği İçin Hizmet İçi Eğitim ve Gelişim Departmanlarının Önemi

The Importance Of Staff Training And Development Departmants For Sustainable Educationin Universities

Özden ÖZ USLU
Fine Arts Faculty, Yeditepe University, İstanbul, Turkey
ozdenuslu@yeditepe.edu.tr

Pınar MİRASYEDİ
I.R., Yeditepe University, İstanbul, Turkey
pinar.copur@istek.org.tr

Özet
21.yüzyıl ile gelen sosyal, ekonomik ve teknolojik alanda yaşanan hızlı değişim iş ve bilgi dünyasını da oldukça etkilemektedir. Hiç kuşkusuz ki bu değişime ayak uydurabilmek için üniversitelerin tüm idari ve akademik kadrosuyla hizmet içi eğitimleri almaları bir zorunluluk haline gelmektedir. Yükseköğrenimde eğitimde kaliteyi yakalamak, ancak gelişmelere ve yeniliklere açık, geniş düşünebilen, çözüm odaklı olan ve etkin iletişim becerilerine sahip akademik ve idari personelle mümkün olacaktır. Bu çalışmada, 2012 yılında Yeditepe Üniversitesi'nin paydaşlarından İSTEK Servis Eğitim Tic. A.Ş. bünyesinde kurulan Eğitim ve Gelişim Departmanı, bir örnek olarak veriler ışığında ortaya konmuştur. Kantitatif verilerin yanı sıra kalitatif analizlerin de bulunduğu sonuç kısmında farklı birimler için özel tasarlanan örnek eğitim isimleri kısa içerikleriyle yer almaktadır.
Anahtar kelimeler: *Hizmet içi eğitim, Sürdürülebilirlik, Kalite,*

Üniversite **Abstract**

The rapid change in the social, economic and technological area that has come into being with the 21st century also affects the world of work and information. Undoubtedly, in order to keep up with this change, it is imperative that universities should take in-service trainings with all administrative and academic staff. Achieving quality in training in higher education will only be possible with academic and administrative staff who have open-minded and innovative thinking, solution-oriented and effective communication skills. In this study, Training and Development Department which established in 2012 within ISTEK Servis Education Trade. Inc., one of the stakeholders of Yeditepe University, has been put forward as an example in the light of quantitative and qualitative data. In addition, at the conclusion part, the sample training names that are specially designed for different units are included with their short contents.
Keywords: *In-service training, Sustainability, Quality,*

University **Giriş**

Günümüzde, hızla değişen dünya düzeninde mesleki bilgilerin bir kısmı zamanla geçerliliğini yitirirken diğer taraftan yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır. Bu değişime ayak uyduramayan kurumların rekabet ortamında ayakta kalabilmeleri ve globalleşen dünyada yer bulabilmeleri mümkün değildir. Ülkemizde mesleki uzmanlıkları dışında kendini tanıyabilen, yeteneklerinin farkında olarak yeniliklere açık olabilen, hedeflerine istekle ve başarıyla yönelebilen işgücüne ihtiyaç vardır. (Selimoğlu, 2009)
Madrid Autonomous Üniversitesi'nin "La Corrala" adlı kültürel merkezinde, 23 Kasım 2015'te "Sürdürülebilir Kalkınma için Üniversite Eğitimcileri" (UE4SD)'nin bir projesi yayınlandı. Bu nedenle ilgili yayın, öğreten, öğrenmeyi destekleyen ve/veya yükseköğrenimde personel gelişimi üzerine çalışan herkes için uygulanabilir örnekler içermektedir. Yükseköğrenim politikaları hakkında stratejik karar verme, eğitimcilerin kendi müfredatlarına yol gösterici olarak yansıtmaları ve üniversitelerde mesleki geliştirme ekiplerine kaynak ve ilham verici doküman olarak yardımcı olması amaçlanmaktadır.
Hizmet içi eğitimler kurumsal misyon ve vizyonun çalışanlar tarafından da paylaşılmasında, verim ve etkinliğin artmasında, birim içi ve birimler arası performans yükseltmede, çözüm ve sonuç odaklı çalışan yetiştirmede büyük önem taşımaktadır.

Eğitim birimleri, ihtiyacın belirlenmesi aşamasından başlayarak, arzulanan hedefin perçinlenmesine kadar yürütülen sürecin daha sürdürülebilir ve etkin olmasına katkı sağlar. Buna bağlı olarak Eğitim ve Gelişim Departmanlarının temel amaçları da; çalışanların kurum kültür ve değerlerini öğrenmelerini sağlamak, birim içi ve birimler arası sorunları saptayarak çözüm önerileri sunmak, uygun aralıklarla eğitimler düzenlemek, sonuçları değerlendirerek gelişimi takip etmektir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Eğitim sisteminin geliştirilmesinde ve toplumun beklentilerine cevap verebilecek vasıflı çalışan yetiştirilmesinde Toplam kalite yönetimi çok önemlidir. Toplumun eğitim sistemine olan güveninin tazelenmesinde TKY bir fırsat oluşturmaktadır. İş dünyasının nitelikli elemana kavuşma özlemi, eğitim sisteminin sürekli gelişmesiyle karşılanabilecektir. (Yıldız, 1999)

Sürdürülebilirlik ilkesi doğrultusunda Toplam Kalite Yönetimini benimsemiş kurumların şu ilkeleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir; Kurumlarda yapılan tüm işlemlerde kaliteli ürünler sunabilmek için üst yöneticilerin modellik yapması, kurum mensuplarının en iyi hizmeti sunabilmeleri için gerekli eğitim, gelişme ve yenileşme imkânına sahip olması, Sürekli gelişim ve ilerleme için herkes için sistematik yenileşme süreçlerini benimsemesi ve en önemlisi İnsan odaklı yönetim yaklaşımıdır. Toplam Kalite Yönetimi anlayışı tüm örgütler gibi eğitim kurumlarını da derinden etkilemiştir. Eğitim sistemleri bu anlayışa göre sorgulanmakta, yapı, işleyiş ve bütün eğitim süreci gözden geçirilmektedir. (Özdemir, 2001)

Tüm bu amaçlar ile kurulan Eğitim ve Gelişim Departmanımızın hedef kitlesi; İSTEK Ailesinin tüm kurumlarında çalışan, akademik ve idari personel, Yeditepe Üniversitesi ve Hastanelerinde çalışan tüm personel, ayrıca İSTEK Okulları öğretmen, öğrencileri ve velileridir.

Metod

Eğitim ve Gelişim Departmanı; Yeditepe Üniversitesi'nin paydaşlarından İSTEK Servis Eğitim Ticaret A.Ş. bünyesinde; İSTEK ailesi çalışanlarının hizmet içi eğitimlerini gerçekleştirmek amacıyla 2012 Aralık ayında kuruldu. Eğitim başlıkları temelde 7 modül içerisinde sınıflandırılabilir. Bunlar; outdoor eğitimleri, yönetici eğitimleri, kişisel eğitimler, takım ve motivasyon eğitimleri, atölye eğitimleri, teknik eğitimler ve oryantasyon eğitimleri olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada teknik eğitimler, atölye ve oryantas eğiitmleri analiz dışında tutulmuştur. 2013-2018 yılları arasında toplam 13.122 kişiye hizmet içi eğitimde ulaşıldı. Bunların 12.829' u idari personel, 293 ü ise akademik personellerdir. 2013 yılında 2297 kişiye 627 saat, 2014 yılında 2300 kişiye 400 saat, 2015 yılında 3000 kişiye 500 saat, 2016 yılında 1200 kişiye 200 saat, 2017 yılında 1485 kişiye 350 saat, 2018 yılında ise 2840 kişiye 250 saat eğitim verilmiştir. Eğitim sonu değerlendirmeleri nitel ve nicel olarak her eğitim sonrası alınmıştı v e kantitatif eğitim değerlendirmeleri 100-90 puan aralığında saptanmıştır. Kalitatif analizler için bulgular da örnek cümleler tırnak içinde paylaşılmıştır.

Bulgular

Yıllar içerisinde eğitim sayısı ve katılımcı sayısında değişim gözlenmektedir. Bu, eğitimlerin sonrasında yöneticilerle ve İnsan Kaynakları Müdürleri ile yapılan ortak analizlere göre yeni eğitimlerin belirlenmesinden kaynaklanmaktadır. Farklı Eğitimlerden farklı zaman aralığında toplanan geri bildirimler aşağıda örnek alıntılarla paylaşılmıştır.

Outdoor Eğitimleri

- **Yaratıcı Drama Yöntemi ile Takım Çalışması Eğitimi**

"Eğitime girmeden önce eğitim ile ilgili beklentileriniz nelerdi? Bu beklentileriniz karşılandı mı? Karşılanmadığı noktaları açıklayınız"

- Olaylar karşısında yaratıcılığımızı kullanmak açısından fayda sağladı.
- Doğru yönlendirildiğimizde çok iyi bir şekilde organize olduğumuzu gördüm.
- Bize farkındalık kazandırdı. Doğaçlama yeteneğimizi artırdı.

"Aldığınız eğitimi işiniz ile ilgili hangi konularda aktif olarak kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?"

- Bir takım olarak müşteri karşısında daha iyi konsantre olarak hizmet vermek.
- Sadece iş yönünden değil, özel hayatta da bize yardımcı olacak konulardı.
- İşimde daha verimli olmam ve müşterilere sunduğumuz hizmet kalitesinde.
- Eğitim iş hayatında daha akılcı ve olaylara pozitif yaklaşmamızı, iş arkadaşlarıyla daha kolay iletişime geçmemizde yardımcı oldu.
- Eğitim bizlere çok şey kattı. Rahat olmamızı, pozitif olmamızı ve güler yüzlü olmamızı sağladı.

"Aldığınız eğitim sizde iş ortamında yaşayacağınız problem ile ilgili kullanabileceğiniz yeni fikirler uyandırdı mı? Size iş süreçlerinde kullanabileceğiniz pratik çözümler kattı mı? Açıklayınız.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- Arkadaşlarımızla sorunları aşmak ve bir bütünlük ruhuyla çalışmak.
- Evet uyandırdı. Müşterilerle daha iyi iletişim kurabilmek için.
- Problem yaratacağını düşünmüyorum ve iyi fikirler ve daha başarılı bir iş hayatı yaratır ve sorun olmadan çalışırız.

"Eğitim ile ilgili aklınızda kalan anahtar sözcükler"

- Ekip ruhu
- Güleryüz.
- Drama, doğru ve yanlışın olmaması kendine güvenme.

Yönetici Eğitimleri

➢ **Etkin Yönetim ve Liderlik Eğitimi**

"Eğitime girmeden önce eğitim ile ilgili beklentileriniz nelerdi? Bu beklentileriniz karşılandı mı? Karşılanmadığı noktaları açıklayınız"

- Yaşam içinde yaptığımız ya da yapmadığımız davranışların farklı bir şekilde ve örneklerle aktarımı. Konular gayet net ve açıktı.
- Algılamada eksiklerimi gözden geçirmeyi düşünmüştüm. Beklentilerim karşılandı.
- Beklentim yoktu. Eğitime başladıktan sonra hayatımızda yaşamış olduklarımızı yeniden algılamış oldum.

"Aldığınız eğitimi işiniz ile ilgili hangi konularda aktif olarak kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?"

- Konulara bakış açısı, beraber çalıştığım iş arkadaşlarımın içinde bulunduğu psikolojik durumu algılamayı ve olaylara ön yargılı yaklaşmama.
- Problemleri çözme, doğru karar vermek için önce dinlemek gerektiğini anladım.
- Personelimle iletişimimde yol gösterici olduğunu düşünüyorum.
- Eğitim sadece işle ilgili değildi, hayata bakış açımı da olumlu yönde etkiledi.
- Üstlerimle, astlarımla ve ailemle ilişkilerimde kullanabileceğimi düşünüyorum.

"Aldığınız eğitim sizde iş ortamında yaşayacağınız problem ile ilgili kullanabileceğiniz yeni fikirler uyandırdı mı? Size iş süreçlerinde kullanabileceğiniz pratik çözümler kattı mı? Açıklayınız."

- Durumlara bakışımda farkındalık uyandırdı.
- Evet. Bir kısım uyguladığım, bir kısmı da buradan edindiğim faydalarla daha iyi çözümler üretecek fikirlerdi, bana katkı sağladı.
- Sanırım çoğu anlatılan fikirler ve öneriler benim bakışıma çok yakındı. Ama bir uzman tarafından tekrar ve bilimsel olarak vurgulanması beni çok etkiledi.

"Eğitim ile ilgili aklınızda kalan anahtar sözcükler"

- Taleplerimizi düzgün ve olumlu cümlelerle yapmak. Hiç kimse hiçbir şeyi hiçbir zaman yapmak zorunda değildir, hayat kendi tercihlerimizle devam eder. Kontrol bizde olmadığında boşlukta oluruz.
- Algılamak, düşünmek, empati, doğru karar.
- Varsayımlar, her şeyi varsaymamız.
- Ezber bozmak, algı, kontrol.

Takım ve Motivasyon Eğitimleri

➢ **Servis Şoförlerine Yönelik Eğitimler**

"Eğitime girmeden önce eğitim ile ilgili beklentileriniz nelerdi? Bu beklentileriniz karşılandı mı? Karşılanmadığı noktaları açıklayınız"

- Hangi konuda eğitim alacağımı bilmiyordum. Fakat almış olduğum eğitimin hayatımın her alanında bana fayda sağlayacağını düşünüyorum bundan dolayı çok teşekkür ediyorum.
- Doğrusunu söylemek gerekirse bu kadar güzel bir eğitim olacağını beklemiyordum. Teşekkürler-
- Karşılandı. Ben bu kadarını beklemiyordum. Yapılması gereken bazı eksiklikleri gördüm.
- Eğitime başlarken söylenecek her türlü bilgiye sahip olduğumu düşünürdüm. Anladım ki bu konuda bilmediğimiz yenilikler varmış.

"Aldığınız eğitimi işiniz ile ilgili hangi konularda aktif olarak kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?"

- İşimi severek yapıyorum. Farkında olmadan yaptığım ufak hataları düzeltmeye çalışacağım.
- Bu eğitim bana insanlara karşı daha hoşgörülü davranmamı sağlayacak ve yaptığım işin ne kadar önemli olduğunu öğretti.
- Güvenlik ve hoşgörü konularını tekrar gözden geçirme
- Bu bence işle alakalı değil bütün bir hayatla alakalıdır.
- Çocuklarla iletişimim çok iyi olduğundan işimle ilgili kullanılacağını düşünüyorum

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- İsteksiz geldim. Ama hocalar sayesinde iyi ki geldim diye memnun kaldım
- Çok sıkıcı geçeceğini düşünerek gelmiştim? Geldiğim için hiç pişman değilim çok zevkli geçti ve çok mutlu oldum.

"Aldığınız eğitim sizde iş ortamında yaşayacağınız problem ile ilgili kullanabileceğiniz yeni fikirler uyandırdı mı? Size iş süreçlerinde kullanabileceğiniz pratik çözümler kattı mı? Açıklayınız."

- Evet. Biraz daha sabırlı olmam yönünde motive etti.
- Evet kattı. Saygılı olmayı, emniyet kemerinin önemini, hoşgörülü davranmayı
- Daha titiz davranma halini tetikledi.
- İş ortamında problemleri daha rahat çözme konusunda pratik çözümler verdi.
- Hiçbir şey katmasa bile her sabah bir küçük TEŞEKKÜR kelimesinin çok büyük anlamı olduğu.
- Tabii ki; bizlere verilen bu eğitimlerin günlük çalışma hayatımızda faydası var. Ben de bu eğitimlerden aldığım birikimleri uygulamaya çalışıyorum.

"Eğitim ile ilgili aklınızda kalan anahtar sözcükler"

- 1 2 3, günaydın, güle güle, nasılsınız, iyi misiniz, yine bekleriz, araba kazası, emniyet kemeri takılmasının önemi
- Davranışların pozitif olması, insanların iletişimlerinde aktif olması
- Güvenlik ve hoşgörü
- Hoşgörü, güleryüzlü, etkili, düzgün bir dış görünüş, emniyet kemerinin önemi, farkındalık, kolay çözüm.
- Dinlemek, anlamak ve hoşgörüyle davranmak. Nasıl davranılırsa bir ortamda öyle çevreye davranmak.-.
- İyi niyet, sevgi, saygı, hoşgörü

➢ **Güvenlik Personellerine Yönelik Eğitimler**

"Eğitime girmeden önce eğitim ile ilgili beklentileriniz nelerdi? Bu beklentileriniz karşılandı mı? Karşılanmadığı noktaları açıklayınız"

- Evet. Anlamayı, dinlemeyi, konuşmayı, kendimizi karşımızdaki kişiye doğru ifade etmeyi.
- Güzel konuşma, doğru konuşma.
- Karşılandı. Etkili iletişim, dinleme, anlama, anlatma.

"Aldığınız eğitimi işiniz ile ilgili hangi konularda aktif olarak kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?"

- İkili ilişkilerde, etkili ve daha doğru anlaşılma bağlamında yeterli olacaktır.
- Müşteriye karşı etkili konuşma.

"Aldığınız eğitim sizde iş ortamında yaşayacağınız problem ile ilgili kullanabileceğiniz yeni fikirler uyandırdı mı? Size iş süreçlerinde kullanabileceğiniz pratik çözümler kattı mı? Açıklayınız."

- Evet. İletişimde iyi dinleyip, ,iyi anlayıp, doğru karar vermeyi.
- Evet. Konuşma düzgünlüğü ve karşımızdakine sevgi, saygı, hoşgörülü olmak.
- Evet. Yeni fikirler uyandırdı, yeni şeyler kattı.

"Eğitim ile ilgili aklınızda kalan anahtar sözcükler"

- Dinleme, anlama, güzel konuşma, iletişim.
- Etkili konuşma.
- Doğru anlaşılma, kendini doğru ifade edebilme.

➢ **Kat Hizmetlerine Yönelik Eğitimler**

"Eğitime girmeden önce eğitim ile ilgili beklentileriniz nelerdi? Bu beklentileriniz karşılandı mı? Karşılanmadığı noktaları açıklayınız"

- Eğitime girmeden önce ne konuşulacağını bilmediğim için beklentim yoktu.
- Çok sıkıcı olabileceğini düşündüm. Fakat öyle olmadı. Çok güzel ve eğlenceli oldu.
- Evet karşılandı. Çok güzel şeyler öğrendik.

"Aldığınız eğitimi işiniz ile ilgili hangi konularda aktif olarak kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?"

- Doğru adım atmayı ve güzel konuşmayı öğretti.
- Doğru yerde, doğru zamanda güzel konuşmayı.
- Toplumda, ortama girdiğim zaman kullanabilirim.

"Aldığınız eğitim sizde iş ortamında yaşayacağınız problem ile ilgili kullanabileceğiniz yeni fikirler uyandırdı mı? Size iş süreçlerinde kullanabileceğiniz pratik çözümler kattı mı? Açıklayınız."

- Daha özverili olmamızı öğretti. Kendimizi bir adım geriye çekmemizi.
- Evet, doğru yerde, doğru zamanda Türkçemizi güzel konuşmayı öğretti.
- Çok güzel konuşmayı, iyi dinlemeyi öğrendim.

"Eğitim ile ilgili aklınızda kalan anahtar sözcükler"

- Tekerlemeler, düzgün okumak.
- Rica etmek, kibarca istemek. En önemlisi Türkçemizi güzel konuşmak.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- Etkili konuşma, doğru ve yeterli cümle kurmak.

Sonuç Ve Tartışma

Eğitimlerin uzun vadeli sonuçları eğitim konularının örtüşen gelişim çizgisinden çıkarılabilir. Alınan cevaplar ile eğitimin amaçları kıyaslandığında katılımcıların bunu amaçları bilmemesine rağmen elde ettiği faydalar arasında bunları sayıyor olması dikkat çekici olarak görülmektedir. Kişilerin geri bildirimlerinde %99 gibi çok yüksek bir oranla eğitimleri devam edilmesini istedikleri ortaya konmuştur. "Eğitime girmeden önce eğitim ile ilgili beklentileriniz nelerdi? Bu beklentileriniz karşılandı mı?" sorusunda sıklıkla karşımıza çıkan, eğitimlerin sıkıcı olduğu beklentisidir. O konuda yaratıcı drama ile daha etkili eğitimlerin verilmesi düşünülmektedir. "Aldığınız eğitim sizde iş ortamında yaşayacağınız problem ile ilgili kullanabileceğiniz yeni fikirler uyandırdı mı, size iş süreçlerinde kullanabileceğiniz pratik çözümler kattı mı?" sorularında genel olarak farklı bir bakış açısı kazandıkları ve eğitimin içeriğinden daha geniş bir alana sonuçlarının yansıdığı gözlenmiştir.

Kaynakça

Özdemir, S., (2001) Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Sosyal Bilimler Dergisi, SAyı2, s. 253-270

Selimoğlu, Emel, Hatice Biçen Yılmaz (2009), "Hizmet İçi Eğitimin Kurum ve Çalışanlar Üzerine Etkileri", PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (e–dergi), Yıl: 5, Sayı: 1, Ocak 2009, (Çevrimiçi): http://www.paradoks.org/makale/yil5_sayi1/esoglu–hbyilmaz51.pdf

UE4SD (University Educators for Sustainable Development (2015) Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries ISBN: 978-80-87076-22-4 https://www.ue4sd.eu/images/2015/UE4SD-Leading-Practice-PublicationBG.pdf

Yıldız,G., Ardiç, K., (1999) "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", Bilgi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, s. 73-82,

İnternet Kaynakları

www.istekservis.com.tr

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Üniversitelerin Eğitim Görevinin Kalitesini Artırma Aracı Olarak Program Değerlendirme

Nurdan Kalaycı
nurdankal@yahoo.com

Elif İlhan
elif_igrek@hotmail.com

Fahriye Hayırsever
fahriyeh@gmail.com

Özet
Üniversitelerde *kalite,* üzerinde önemle durulan konuların başında yer almaktadır. Ancak üniversitelerdeki kalite çalışmalarında daha çok araştırma görevine ve yönetim konularına odaklanıldığına; eğitim görevinin kalitesinin göz ardı edildiğine ilişkin eleştiriler süregelmektedir. Üniversitelerin değişmez görevlerinden biri, *kaliteli* eğitim ile öğrencilere bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi üretmeyi öğretme ile onları çok çeşitli becerilere sahip bireyler olarak yetiştirmektir. Bu görevin yerine getirilmesinde; uygulanmakta olan programların değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının dikkate alınarak yeni eğitim programların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin eğitim görevinin kalitesini artırma aracı olarak program değerlendirmenin nasıl kullanılacağının açıklanmasıdır. Araştırmanın alt amaçları ise;

- Üniversitelerin eğitim görevinin kalitesi ile program geliştirme / değerlendirme arasındaki ilişkiyi tartışmak,
- Üniversitelerde program değerlendirmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine ilişkin yapılanma ve uygulama önerisi açıklamak,
- Program değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeline dayalı bir tasarı sunmaktır.

Araştırma, birinci alt amaç için derleme (review); iki ve üçüncü alt amaçlar için ise tasarım tabanlı araştırmadır. Araştırmada, Pautasso (2013) tarafından önerilen işlem basamakları ile alan yazın taraması yapılmış ve uygulamaya yönelik tasarımlar geliştirilmiştir. Bu araştırmada, üniversitelerde program değerlendirme süreci ve süreçte gerçekleştirilecek işlemleri kapsayan dinamik bir yapı ve Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeline dayalı bir tasarı geliştirilmiştir.

Keywords: *Kalite, üniversitelerin eğitim görevinin kalitesi, program değerlendirme, program geliştirme*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Web Sayfalarının Kullanılabilirlik ve Tasarım Açısından Değerlendirilmesi

Mustafa ÖZTUNÇ
Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi
İletişim Tasarımı ve Medya Bölümü
oztunc@sakarya.edu.tr

Özet
İletişim çağında olduğumuz bu dönemde kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan web sayfaları bilgiye ulaşmakta ve çeşitli hizmetlerin topluma sunulmasında büyük önem arzetmektedir. Yapılan çalışmanın amacı kurum ve kuruluşlarca hazırlanan web sayfalarının kullanılırlık ve tasarım açısından değerlendirilmesidir. Bu araştırmada rastgele seçilmiş 26 adet kurum ve kuruluşa ait web sayfaları oluşturulan araçlar üzerinden kriterlere göre değerlendirilmiştir. Web siteleri, TSE K 194, WCAG VE ISO/IEC 40500:2012 (Web İçeriği Kullanılabilirlik Standartları Ve Kriterleri), Tasarım İlkeleri ile Tasarım Elemanları olmak üzere 3 boyutta incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen veriler doğrultusunda, web sayfalarının tasarım açısından sabit olmadığı belirlenmiş ve kullanılan alana göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Sabit bir standartta kalındığında verimsiz veya kullanışsız bir web sitesi olmayıp doğru ve kullanışlı web sitelerinin elde edilebilir olacağı sonucuna varılmıştır. Bu standartlar kullanıcıya daha kullanışlı ve tasarım açısından daha gösterişli olmasını sağlamaktadır. Böylelikle kullanıcı web sitesinde kolayca işini halledebilmektedir. Web sayfası, bir web sitesini ziyaret eden kullanıcıların bilgisayarlarına gönderilen dosyalardır. Bu dosyalar (daha doğrusu web sayfaları) multimedya öğelerinden ve HTML kodlarından oluşmaktadır. İnsanlar günlük yaşamda, kullandıkları bazı araç gereçler için kullanışlı olmadığından söz eder ve şikâyet etmektedirler. "Örneğin: Asansörde yukarı ya da aşağı inmek istediğinizde bu düğmelerin işlevini yerine getiremediğini görürsünüz. Bir ürün tasarlanırken kullanıcısının onu rahat, kolay ve verimli kullanması düşünülmelidir. Bütün bunlar kullanılırlıkla ilişkilidir" (Keş, 2009, s. 43). Bu da içeriğin etkili sunumu ve verilen metnin okunmasıyla mümkün olmaktadır.
Anahtar Kelimeler: *Web sayfaları, Tasarım, Kullanılabilirlik,*

Bölüm 1: Giriş

1.1.Problem Durumu

Tasarlama, canlandırma eyleminin kendisini hem de bu eylem sonucunda ortaya çıkan sonucu, ürünü işaret etmektedir. Bu her iki anlamı özünde barındıran tasarım konusundan yüzeysel ya da belirsiz olarak bahsetmek tasarımın günlük yaşam pratiği içindeki aslında oldukça önemli olan değerinin doğru algılanamamasına neden olmaktadır. Aslında tasarlama eylemi temelinde insanoğlunun günlük yaşamında yaşamış olduğu olaylar tasarım için oldukça etkilidir ve bunu insanoğlu farkında olmadan defalarca tekrarlamaktadır.

Web sayfası, bir web sitesini ziyaret eden kullanıcıların bilgisayarlarına gönderilen dosyalardır. Bu dosyalar (daha doğrusu web sayfaları) multimedya öğelerinden ve HTML kodlarından oluşmaktadır. Multimedya öğeleri sayfalarımıza yerleştirdiğimiz resimler, müzik dosyalarıdır. HTML kodları ise web sitesine koyulan sayfaların ziyaretçinin bilgisayarında bizim istediğimiz şekilde gösterilmesini sağlayan emirlerdir. İnsanlar günlük yaşamda, kullandıkları bazı araç gereçler için kullanışlı olmadığından söz eder ve şikâyet etmektedir. Bu nedenden dolayı kullanılırlığı iki bölüme ayırarak incelemek gerekir.

- Hedef Kitlesi
- Okunabilirlik

İnsanlar günlük yaşamda, kullandıkları bazı araç gereçler için kullanışlı olmadığından söz etmekte ve şikâyette bulunmaktadırlar. "Örneğin: Asansörde yukarı ya da aşağı inmek istediğinizde bu düğmelerin işlevini yerine getiremediğini görürsünüz. Bir ürün tasarlanırken kullanıcısının onu rahat, kolay ve verimli kullanması düşünülmelidir. Bütün bunlar kullanılırlıkla ilişkilidir" (Keş, 2009, s. 43). Bilgi aktarımı ve iletişimi sağlamak web sitelerinin en önemli amaçlarından biridir. Bu da içeriğin etkili sunumu ve verilen metnin okunmasıyla mümkün olmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Web Sayfalarının kullanılırlık ve tasarım açısından nasıl değerlendirilmeli?

1.3. Alt Problemler

Web sayfasında grafik tasarım nasıl olmalıdır?
Web sayfasında kullanılırlık nasıl olmalıdır?
Web sayfası tasarımda okunabilirlik nasıl olmalıdır?
Web sayfası tasarımda hedef kitle önemli midir?
Tasarımda nelere dikkat edilmelidir?
Web sayfalarında tasarım açısından toplum açısından sorunları nelerdir?

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

1.4. Araştırmanın Amacı
Web sayfalarının kullanılabilirlik ve tasarım açısından değerlendirilmesi üzerinde çok az çalışılan konulardan biridir. Bu çalışmanın temel amacı web sayfalarında kullanılırlığı ve tasarım değerlendirilmesini sağlamak ve ilgili çalışmaları değerlendirmektir. Çalışma sonuçlarına göre sorunları tespit edip çözümlere ulaşmak hedeflenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi
Web tasarımı kullanıcılarının sorunlarına ışık tutacağı, araştırma sonucunda elde edilecek bulguların bu konuda yapılacak diğer araştırmalara da yol göstereceği düşünülmektedir.

1.6.Yöntem
Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya konu edilen Web siteleri, TSE K 194, WCAG VE ISO/IEC 40500:2012 (Web İçeriği Kullanılabilirlik Standartları Ve Kriterleri), Tasarım İlkeleri ile Tasarım Elemanları olmak üzere 3 boyutta incelenmiş ve tablolar oluşturularak değerlendirilmiştir.

1.7.Sınırlılıklar
Bu araştırma tesadüfi örneklem olarak seçilmiş 25 web sitesi ile sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Web Sayfası: HTML olarak adlandırılan dil yardımıyla oluşturulmuş, içinde metin, statik, dinamik görüntü, ses gibi objelerin bulunabileceği browser (tarayıcı) yardımıyla görüntülenebilen dosyalara verilen addır.

Tasarım: Tasarım, bir ürünün tümü veya bir parçası veya üzerindeki süslemenin, çizgi, şekil, biçim, renk, doku, malzeme veya esneklik gibi insan duyuları ile algılanan çeşitli unsur veya özelliklerinin oluşturduğu bütünü ifade eder.

Kullanılırlık: Bir dizgenin sağladığı hizmetin sürekliliğini belirten özelliği.

Değerlendirme: Bir çalışmasının nitelik ya da niceliği üstüne yapılmış olan çalışma sonucu varılan yargı.

Grafik Tasarım: Bir mesajı iletmek, bir görseli geliştirmek veya bir düşünceyi görselleştirmek için metnin ve görsellerin algılanabilir ve görülebilir bir düzlemde, iki boyutlu veya üç boyutlu olarak organize edilmesini içeren yaratıcı bir süreçtir.

Bölüm 2: Literatür Taraması
2.1. İnternet
Internet "Dünyanın dört bir yanındaki veri tabanlarını ve bilgisayarları birbirine bağlayan "bilgisayar ağı" olarak tanımlanmaktadır. İnternetin sahip olduğu özellikler arasında en önemlisi kullanıcılar arası önemli bir iletişim aracı olmasıdır. İnternet sayesinde farklı bilgisayarlarda olan veriye ulaşmak daha kolay hale gelmiştir. İnternetin karşılıklı etkileşimi sağlama özelliği İnteraktif kelimesi ile tanımlanmaktadır. Ağ yapılarının sağlamış olduğu bu özellik ile internet diğer kitle iletişim araçlarından daha etkin olabilmektedir.

2.1.1. İnternet Tarihi
1960'ların sonunda Amerika Birleşik Devletleri'nin birçok üniversitesinde ülke çapında bir bilgisayar yapısı oluşturulup bu bağlantı üzerinden veri alışverişi sağlamak amacıyla ile birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların sürdüğü sıralarda, asıl amaç, üniversitelerin yapmış oldukları kaynak yatırımlarını hiçbir şekilde boşa çıkarmayıp çok genel kapsamlı bir yapı oluşturmaktı. Bu arada Amerikan hükümetinin bir kuruluşu olan Advanced Research Project Agency (İleri Proje Araştırma Ajansı – ARPA), 1972 yılından itibaren askeri kuruluşlara onların istekleri doğrultusunda bazı çalışmalar gerçekleştirmiş ve bu çalışmalar sonunda kuruluşun adı Defence Advanced Research Agency (Savunma İleri Araştırma Projeler Ajansı – DARPA) olarak değişmiştir. Bu çalışmalar sırasında ARPANET ya da DARPA Internet'i oluşturmuştur. ARPANET' in temel görevleri şu ana başlıklar altında toplanmaktadır:
• Uzak makinalara bağlanma (remote login)
• Dosya aktarımı (file transfer)
• Elektronik poİsta (Electronic mail)
ARPA projesiyle başlayan girişimler sonucu 1980'lerde NSF beş tane süper bilgisayar merkezi kurmuştur. Bu merkezleri sadece savaş üreticisi firmalar ve dev araştırma firmaları kullanmıştır. Bu merkezleri bağlamak için ARPANET'in teknolojisi kullanılmıştır. Ardından araştırmalar üniversitelerde yapıldığı ve üniversitelerdeki araştırmacıların bu merkezlere bağlanması akıl almayacak derecede pahalı olduğu için bölgesel şebeke zincirleri

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

yaratılmıştır. 1991 yılında Minnesota Üniversitesi tarafından, İnternet kaynaklarına erişimde büyük kolaylık sağlayan GOPHER kullanıma girmiştir. Gopher, internet içinde çeşitli konularda arama yapmayı sağlayan bir istemci (client) programıdır. Sağladığı en önemli avantaj, internet kaynaklarını menüler halinde sunması ve kullanıcının arzu ettiği kaynak menüden seçilince, bu kaynağın internet adresi bilmeksizin de o kaynağa erişme imkanını sağlamasıdır. 1993 yılında Beyaz Saray (White House), online olarak internete bağlanmıştır. 1994 yılında, Web üzerinde işlem yapmayı sağlayan Mosaic yazılımı piyasaya sürülmüş ve kullanım kolaylığı nedeniyle çok yaygınlaşmıştır. Ayrıca Amazon. com'da ilk kitap satılmış ve e-mail yoluyla pazarlama ve reklam keşfedilmiştir. 1995 yılında ise Web üzerinde işlem yapan Netscape yazılımı kullanılır hale gelmiştir. Yahoo'da ilk arama yapılmış, e- Bay'da ilk sanal müzayede Düzenlenmiştir. Kısa bir zaman süreci içerisinde hızlı bir gelişim süreci yaşayan İnternet, dünya ekonomisinde önemli rol oynamaya başlamıştır. Günümüzde Japonya ve Amerika İnternet teknolojisinde başı çeken ülkelerdir.

2.2. Web Sayfası Nedir?

"Web sayfalarında görüntü ve yazının organizasyonu bilgiden önce kullanıcının dikkatini çekmekte ve web sayfalarıyla etkileşimi daha kolay hale getirmektedir" (Onursoy, 2001, s. 28).

Web sayfası, bir web sitesini ziyaret eden kullanıcıların bilgisayarlarına gönderilen dosyalardır. Bu dosyalar (daha doğrusu web sayfaları) multimedya öğelerinden ve HTML kodlarından oluşmaktadır. Multimedya öğeleri sayfalarımıza yerleştirdiğimiz resimler, müzik dosyalarıdır. HTML kodları ise web sitesine koyduğumuz sayfaların ziyaretçinin bilgisayarında bizim istediğimiz şekilde gösterilmesini sağlayan emirlerdir. "Örneğin, sayfanın zemin renginin ne olacağını, resmin sayfanın neresine yerleştirileceğini, yazıların puntosunun ve renginin ne olacağını web browser'a söyleyen komutlar dizisi HTML kodları tarafından verilir" (Balaban, 2008, s. 3).

2.2.1 Arayüz Tasarımı

Web sitelerinin en önemli parçalarından biri sistem ve kullanıcı ile etkileşimin başladığı ve kullanıcının ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşabildiği arayüzdür. Program ve kullanıcı arasındaki iletişimin asıl kaynağı arayüz ve arayüzün nasıl tasarlandığı hakkındadır. Tasarımları oluşturabilmek için günümüzde çeşitli programlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, Adobe Flash, Adobe Dreamweaver, Microsoft FrontPage ve bunlara destek veren Adobe Shop gibi resim işleme programlarıdır. İletişim ve etkileşimin söz konusu olduğu arayüz tasarımlarında grafik tasarım önemli bir yer tutar. Web arayüzü kullanıcıya sunulan sitenin görselliğini ifade eder. Çoklu ortamlar, tasarımcılara, kullanıcı arayüzlerinin zenginliğini artırabilmelerinde olanak sağlamaktadır. Bu zenginlik arayüzde bazı durumlarda çok fazla bilgiden kaynaklanan kalabalık ve karmaşıklık ortaya çıkartabilmektedir. Arayüz tasarımlarında ortam ile mesajın uyumlu olması ve önemli bilgilerin etkili şekilde kullanıcıya aktarılması sağlanabilir. Genel düşünce, kullanıcı ile program arasındaki iletişimi sağlayan arayüzde ihtiyaç duyulabilecek her şeyin bulunmasıdır. Layout'larda görüntünün estetik kalitesine özen göstermek gerekir. Bilgiler, metin, grafik, ses ya da video gibi farklı çoklu ortam bileşenleri ile sunulabilmektedir. Önemli olan hangi aracın hangi amaç için kullanıldığıdır. Metin, canlandırma, ses, film ve animasyon bileşenlerinin, özellikleri dikkate alınarak seçilmelidir. Bu bileşenler kullanılırken kullanıcıların bilgiyi rahat şekilde kavraması dikkate alınmalıdır. (Güngür, 2014, s. 16).

2.2.2 Düğme Tasarımı

Web sitelerinde bağlantı için metin kullanılabileceği gibi önceden hazırlanmış düğmeler ve rollover düğmeler kullanılabilir. Web sayfalarında rollover düğmelerin üzerine tıklandığında rengi değişir. Tasarımda kullanıldığı yere göre farklılık oluşturabilir. Tasarımda butonlar sola hizalı, sağa hizalı veya ortalı şekilde yerleştirilir. Sayfada butonların nerede yer aldığı tıklanma konusunda kullanıcıyı etkileyebilir. Örneğin tasarlanan sitede sörf yapan kullanıcıyı önceki sayfaya götürecek bir geri butonu, sonraki sayfaya götürecek bir devam veya ileri butonu kullanılır. Buton tasarımı bilgi gönderecek kullanıcılara tıklandığında ne olacağı konusunda bilgi vereceği gibi aynı zamanda harekete geçirecek özellikte olmalıdır. Web sayfasına özgünlük ve renk katar. Görsel bir çekiciliğe sahiptir. Kullanıcının gözünü sayfada hatta sitede gezdirebilir. Buton tasarımlarının en büyük avantajı çabuk algılanabilmeleridir. (Güngür, 2014, s. 16).

2.2.3. Animasyon

Web sitesinde duran görüntü ya da metin yanında, hareketli görüntü veya grafik elemanın kullanıcının dikkatini çektiği bir gerçektir. Kelimelerin yetersiz kaldığı durumlarda, mesajı animasyon ile vermek büyük kolaylıktır. Banner tasarımlarında kullanılacak animasyonun dikkat çekmedeki başarısı yadsınamaz bir gerçektir. "Hareketsiz bir görüntüye uzun süre bakmanın kötü etkisi, hareket eden bir görüntünün devreye girmesiyle bir an için dağılacak ve kullanıcının bir süreliğine algısını farklı bir yere yönlendirerek dikkatini diri tutmasına yardımcı olacaktır" (Türer, 2003, s. 27). Kullanılan animasyon bilginin önüne geçtiği an kullanıcının dikkatini dağıtır ve amacına ulaşamamasına sebep olur. Bilgi ağırlıklı sitelerde hareketli görüntüler kullanıcının bilgiye

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

odaklanmasını zorlaştırmaktadır. Animasyonun sitede yoğun şekilde kullanılması görsel kirliliğe sebep olmaktadır. Animasyonun etkili olacağı durumlar şu şekilde sıralanabilir; (Güngür, 2014, s. 17).
1. "Dönüşümdeki sürekliliği göstermek,
2. Dönüşümdeki boyutluluğu göstermek,
3. Zaman aşımlarını açıklamak,
4. Çok bölmeli görüntülerde,
5. Grafiksel sunumların zenginleştirilmesinde,
6. Üç boyutlu yapıların görselleştirilmesinde,
7. Dikkat çekmek için kullanılır."(Keş, 2009, s. 138)

2.2.4 Web Tasarım İlkeleri
Estetik nitelikleri olan web siteleri için, genel tasarım ilkelerine koşut web sayfa tasarım ilkeleri geliştirilmiştir. Bu tasarım ilkeleri şunlardır;
Yalınlık
Tutarlılık
Açıklık
Denge
Görsel hiyerarşi
Vurgu
Ritim
Oran / Orantı
Uyum, Bütünlük

2.2.5. Yalınlık
"Görsel iletişim tasarımı ürünlerinde, tasarım ürününün özgünlüğü, dikkat çekiciliği, mesajı ile hedef kitleye uygunluğu vb. dışında, görsel / güzel iletinin kolay bir biçimde aktarılması ve anlaşılır kılınması da önemlidir" (Keş, 2009, s. 28). Bunlar aşağıda şu şekilde sıralanmıştır.
• İletmek istenilen (görsel/sözel) öğe kadar grafik ve metin kullanılmalıdır.
• Gereksiz grafik öğeler, görsel algıyı olumsuz etkiler,
• Renk ve metinlerin aşırı çeşitliliği, öğrenmeye yardımcı olmaktan çok insan zihnini karıştırır.
• Canlandırma ve ses gibi çoklu ortam araçları iletiyi destekleyecek nitelikte kullanılmalıdır.
• Kullanılan görüntü öğeleri ve metinler uygun ve net olmalıdır.
• Kullanılan görüntü öğelerinin (fotoğraf, illüstrasyon vb.) ne için kullanıldığı daima belirtilmelidir.
• Görüntü öğeleri ve metinler, kolay okunabilir ve anlaşılabilir olmalıdır (Pettersson, 2002, s. 50).
Hedef kitlenin zihnini karıştıracak ve görsel/zihinsel algılamasını zorlaştıracak her türlü karmaşadan kaçınılmalıdır. Siyah ve beyaz uyumunun hakim olduğu, kullanıcıların ihtiyacı için tasarlanan Avukat Sitesi web tasarımda yalınlığa verilebilecek iyi örneklerden biridir. Web sayfası yaparken karmaşıklıktan, gereğinden fazla görüntü ve metin kullanımından kaçınılmalıdır. Görüntü öğeleri ve metinler, verilmek istenen ileti / içerik için etkili olarak kullanılırsa, kullanıcının web sayfasını algılaması kolaylaşır ve sayfanın içinde kaybolması engellenir. Eski bir söz "Az şey çok anlatır". "Basitlik gereksiz yazıyı ve görsel efektleri elemekten geçer. Gereksiz yazıları elerken yazma becerinizin geliştiği gibi, gereksiz görsel efektleri çıkarırken de tasarım beceriniz gelişir. Gerçek daima açık ve basit olandır" (Parker, 1999, s. 30) İnternet üzerinden satış yapan bir firmaya ait olan site (Resim 2) kullanılan yanlış renk ve tasarım, yazılarda kullanılan punto ve büyük küçük harf uyumu aynı zamanda çok renk kullanımı ile web tasarımında karmaşık siteye örnektir.

2.2.6. Tutarlık-Görsel Süreklilik
"Tutarlılık, çoklu ortam ve web sayfa tasarımında en dikkat edilmesi gereken bir tasarım ilkesidir. Tasarımda tutarlılık, izleyiciye ya da okura okuma-izleme ve tasarlanan ürün içinde dolaşım kolaylığı sağlamaktadır" (Keş, 2009, s. 28). Tutarlılık, farklı bir görsel dil kullanarak sayfalar arasında ani değişiklerle ziyaret eden kullanıcının, şaşırtılmamasıdır.
Göz, tasarım yüzeyinde belirli ilkeler ışığında hareket eder. Göz hareketlerinin ustaca değerlendirildiği bir tasarım daima hedefine ulaşır. Göz hareketi soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru bir yön izler. "Gözün yatay hareketleri dikey hareketlerine göre daha kıvrak ve hızlıdır. Ayrıca göz büyükten küçüğe, koyu renkten açık renge, renkliden renksize, alışılmamış olandan alışılmış olana doğru bir yol izler. Göz bir unsurdan diğerine doğru kesintisiz geçişler yapabiliyorsa, devamlılık sağlanmış demektir." (http://www.grafikerler.org adresinden 22.06.2017 tarihinde alınmıştır).
Web sayfalarının farklı bir dolaşım dizgesi olduğundan, tasarlanan sayfalar arasında tutarlılık aşağıda belirtilen özelliklerle sağlanmaktadır;

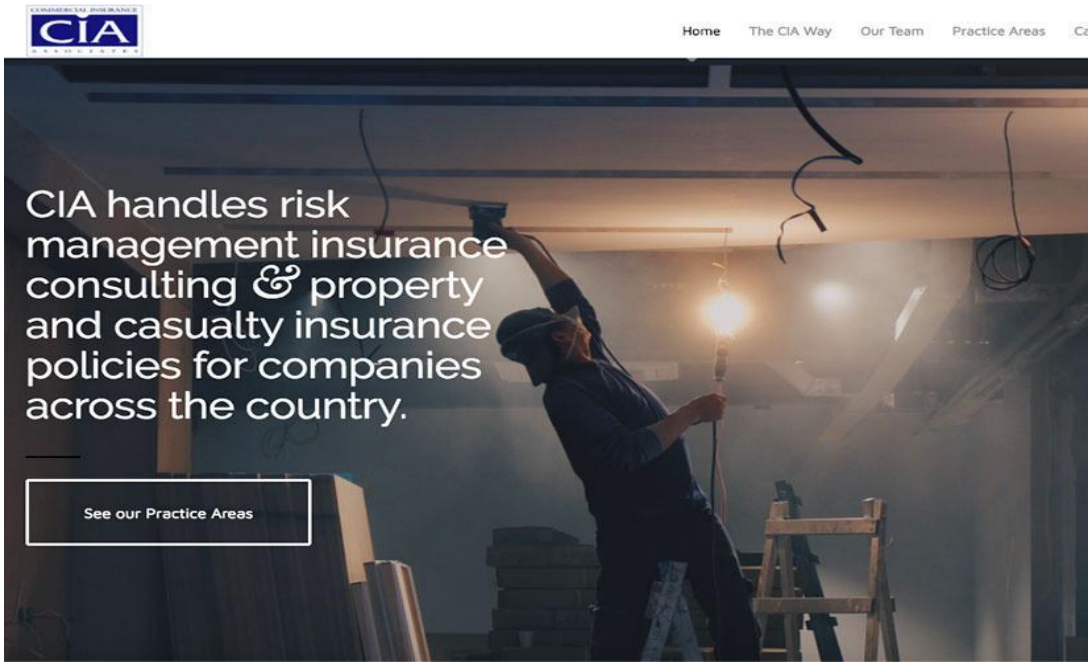
- Ana sayfadan diğer bir sayfaya geçerken sunum biçimi birbirini takip etmeli. Bütün site sanki tek elden çıkmış gibi olmalı, sayfanın birinde resmi diğerinde argo bir yazım dili kullanılmamalıdır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- Kullanıcıyı zorlamamalı, siteyi ziyaret ettiğinde öğrendiği düğmelerin işlevleri değiştirilmemeli ve tutarlılıkları sağlanmalıdır.
- Geribildirim ya da işletim yönergesi gibi maddelerin yerleşiminde, örneğin; yönlendirme bilgileri, dolaşım araçları, kullanıcı girdileri gibi, renklerin kullanımında, işaretlerin ve yazının kullanımında (yazını rengi, kalınlığı inceliği, eğikliği, puntosu gibi) ve grafiklerin biçiminde tutarlılık sağlanmalıdır.

Tasarımı yaparken, düğme gruplanması, düğmelerin yerleştirilme biçimi, görsel yardım bilgilerinin uyumu, sayfa düzeni, tutarlı tasarımın önemli aşamalarındandır. "Örneğin sitede, her bir sayfa içinde aynı yerlere, sayfanın sağ *ve* sol kenarına, altına / üstüne yerleştirilmiş olan dolaşım seçeneklerinin bulunduğu yerleri bilmesi, tutarlılığı olumlu etkilemektedir" (Keş, 2009, s. 30). Ayrıca biçim, renk, tarz benzerliği tutarlılığı arttırır. Aşağıda belirtilen cabedge.com site tasarımında görsel süreklilik, biçim, tarz ve arka fon rengi benzerliğinde tutarlı bir tasarım sergilenmesi ile oluşturulmuştur.

Resim 1
Tutarlılık ve görsel sürekliliğe örnek. http://cabedge.com/ 3 Aralık 2018'de alınmıştır.



Resim 2
Tutarlılık ve görsel sürekliliğe örnek. :http://cabedge.com/methods/approach/ http://cabedge.com/ 3 Aralık 2018'de alınmıştır

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Web sitelerinde tutarlılığı sağlamak için renk kodları kullanılır. Oluşturulan renk kodları sayesinde yazı ve arka plan renklerinde tutarlılık sağlanmakladır. "Tutarlılık, ayrıca ana metindeki hizalama, yazı ailesi, başlıklar, arka plan etkileri ve grafik öğeleri üzerindeki özel etkilerin aynı kalmasıyla sağlanır. Tasarımda genel tasarım iskeleti / çatısı bozulmamak koşuluyla diğer sayfalarda içeriğe uygun renkler kullanılabilir" (Keş, 2009, s. 31).
Tutarsızlık, tasarıma profesyonellik ve güzellik getirmek yerine, kullanıcıların site dışına çıktıklarını sanmalarına da neden olabilir.

2.2.7. Açıklık

Anlaşılır site tasarımlarının önem taşıyan öğelerinden birisi görsel olarak sayfaların açık, net, belirgin olmasıdır. İnsanoğlunun bütünleri anlamlı olarak düşünme ve algılama eğiliminden dolayı, günlük yaşamda net ya da tam anlamıyla belirgin olmayan şeylere rastlanıldığında tedirginlik veya rahatsızlık duyulmaya başlanır ve eksik olanı tamamlayarak anlamlı bir bütün oluşturmaya çalışılır. Kullanılan metin ve görsellerin okunabilir, anlaşılabilir ve algılanabilir olması açıklık ilkesini anlatır bir yaklaşım olacaktır. Açıklık ilkesi, içerikte kullanılan dil ile ilişkilendirilebileceği gibi, metnin okunurluğu için kullanılan yazı karakteri ve puntosu ile de ilişkilidir. "Bu yüzden metinde, rahatlıkla algılanabilecek ve okunabilecek ideal bir ölçü ve yazı kar akteri kullanılması gerekir. "Örneğin kitapta yazının okunabilmesi için 9-12 punto etkili iken, ekran için biraz daha büyük olması gerekir. Ayrıca bilgilendirme açısından görüntü öğelerinin de okunurluğa gereksinimi vardır" (Pettersson, 2002, s. 48).
Bilgi tasarımı ve diğer tasarım alanlarında yukarıdaki sorular sorularak "açıklık" ilkesiyle görsel tasarılar güçlendirilebilir.

İçerik açısından "açıklık" ilkesini geliştirmek için aşağıdaki ilkelerin dikkate alınması gerekir.
• Alıcının sosyokültürel düzeyi ile uyumlu metin ve görsel dil kullanılmalıdır.
• Bozuk şive ve aşırı bilimsel dilden kaçınılmalıdır (İzleyiciniz aksini belirtmedikçe).
• Özlü fikirler sunulmalıdır.
• Kısa, anlaşılır ve devrik olmayan cümleler kullanılmalıdır.
• Mümkün olduğu kadar işaret biçimi (listelerin başına konulan noktalar gibi) kullanılmalıdır.
• Mümkün olduğu kadar negatif değerlerden kaçınılmalıdır.
• Resmi olmayan dil kullanılmalıdır.
• İşaret zamirleri kullanılmalıdır.
• Gerektiği kadar bol örnek kullanılmalıdır.
• Toplumun her kesimini kapsayan bir dil kullanılmalıdır (Keş, 2009, s. 33).
Sonuç olarak açıklık ilkesi, yazıların ve görsel anlatımın anlaşılır bir şekilde izleyiciye iletilmesiyle sağlanır.
Görsel dilin doğru, cümlelerin akıcı şekilde ifade edilmesi ile açıklık ilkesi tam anlamıyla sağlanmış olur.

2.2.8. Denge

"Denge, iki zıt yöne doğru uygulanan iki kuvvetin birbirini bütünlemesidir" (Yücel, 2007, s. 51). Denge, tipografi ve görsel nitelik taşıyan olguların sayfa içindeki fiziksel yapısıyla ortaya çıkan bir değerlendirme ve sonuçtur. "Denge, kompozisyon içindeki nesnelerin bıraktığı görsel ağırlıkla da ilişkili olarak, verilen tasarım içindeki nesnelerin düzenlenmesidir" (McClurg, 2005). Denge dediğimiz ilke, yalnızca nesnelerin ölçüsüyle değil, aynı zamanda onların değerleriyle de ilgilidir (görsel ağırlıkları, açıklık- koyuluklar gibi). Bir düzlemde ki nesneler eşit ağırlıkta olduklarında dengededirler. "Bir sanat yapıtını oluşturan öğelerin, bütün içinde kompozisyon düzenini bozmayacak biçimde dağılışı"na (Sözen ve Tanyeli, 2001, s.65) denge denir.
Tasarımın etkili olmasını sağlayan denge, genellikle bakışımlı ve bakışımsız olmak üzere iki biçimde oluşur. "Bakışımlı denge; kompozisyonun ağırlığı yatay ya da dikey eksen etrafında tarafsızca dağıtıldığı zaman oluşur. Bakışımlı dengede normal durum, eksenin her iki yanındaki özdeş formlar olduğu zaman sağlanır" (McClurg, 2005). Kompozisyon ağırlığı yatay ekseni etrafında dağıtılan Biltek'in web sitesi (Resim 5) bakışımlı dengeye iyi bir örnektir. Günümüzde "resmi denge" olarak adlandırılır. Bu denge türünde nesneler iki eşit parçaya bölünebilmelidir. "Hayali bir çizgi ya da düzlemle ayrılmış iki yönlü biçim benzerliği" de (Becer, 1997, s.65) simetrik dengeyi tanımlamaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

"Genel olarak, bakışımsız kompozisyonlar izleyicide büyük bir görsel gerilim uyandırır. Bakışımsız denge "Gayri Resmi" denge olarak da bilinir" (Mcelurg, 2005).
Tasarlanan yüzeydeki görüntülerin dengesi duyguları olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Dengelenmemiş bir tasarımda görsel öğeler, sanki devrilecekmiş gibi gerilim hissi yaratabilir. Bakışımsız denge, duyguları devingen tutarken yapılan tasarımı da tek düzelikten kurtarır.
Işınsal bakışımlı denge diğer adıyla radyal dengede tüm elemanlar tek bir merkezden yayılmaktadır.
Bu dengede merkez noktayı tespit çok daha kolaydır. Nesneler direk olarak gözü merkeze götürmektedir. "Görsel unsurlar merkezi bir nokta ya da eksenden güneş ışınlarına benzer biçimde 360 derecelik bir yayılma gösterirler" (Becer, 1997, s. 65)

2.2.9. Vurgu

"Her türlü görsel tasarım, etkin bir vurgu öğesine gereksinim duyar. Vurgu etkisi boyut, titreşim, renk, doku ile sağlanabileceği gibi beyaz alan kullanılarak da sağlanabilir" (Uçar, 2004, s. 155). Tasarımda vurgulayıcı unsurun ne olacağının ve tasarımın neresinde kullanılacağının saptanması gerekir. "Vurgulayıcı unsur, konuya, müşterinin tutumuna ve hedef kitlenin özelliklerine göre değişebilir" (Nayman, 2008, s. 97). Görsel ağırlığı, görüş açısını ve boşluğu belirleyen vurgu, bir tasarıma bakıldığı zaman ilk göz hareketlerinin olduğu yeri netleştirir. Baskı ve dijital ortam tasarımlarında vurgu ihtiyaç duyulan bir ilkedir.
"Bir tasarımda vurgulayıcı unsurun ne olacağını saptamak başlı başına bir sorundur. Vurgulayıcı unsuru, iletilmek istenen iletinin önemi belirler. Diğer önemli bir nokta da vurgunun tasarımın neresinde kullanılacağıdır. Vurgunun tasarımın optik merkezinde yer alması yerinde bir karardır" (Becer, 2005, s. 74). Oxford

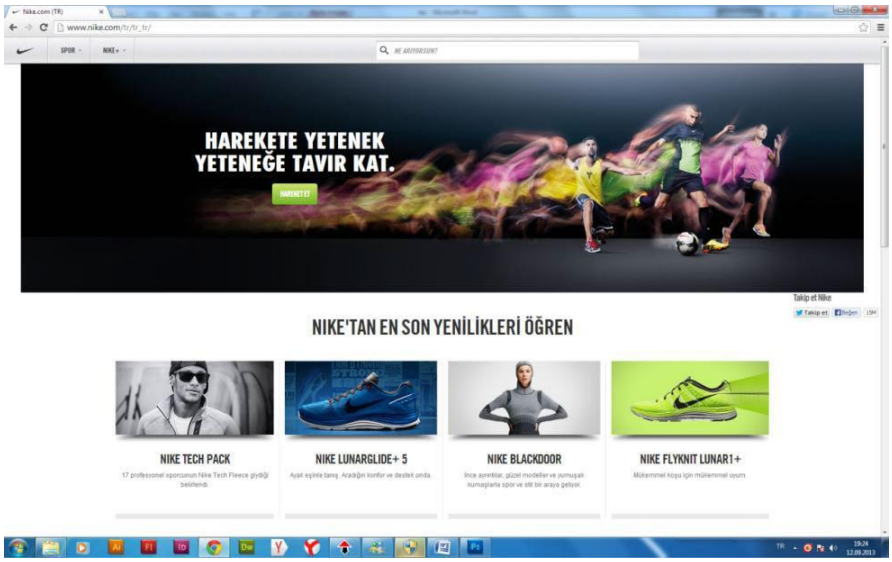
2.2.10. Ritim

Nesnelerin tasarımda uyum oluşturulacak şekilde dengelenmesidir. Gözün tasarımdaki önemli parçaları yakalamasını ve tasarımın mesajının kolaylıkla algılanmasını sağlayan ilkedir. "Ritim, tekrar ya da tasarım öğelerinin birbirini izlemesi, tasarım öğeleri arasındaki aralıklar olarak da açıklanabilir" (Keş, 2009, s.38). Ritm aynı zamanda "gözün, tasarım yüzeyinde bir görsel elemandan diğer görsel elemana kesintisiz geçiş yaptırılıp devamlılığın sağlanmasıdır" (Becer, 2005, s. 70). Ritim, desen ve doku oluşturmakla birlikte tasarımda güçlü bir hareket duygusu yaratabilir. Cambridge Üniversitesinin web sayfa tasarımında seçilen renk, kullanılan yazı karakteri gözün tasarım üzerinde rahat bir şekilde gezinmesini sağlayan güzel örneklerden biridir.

2.2.11. Oran Orantı

Oran, boyut ile şekil arasındaki ilişkidir. Bir tasarımı hazırlayabilmek için bir araya getirilen görsel öğeler farklı boyutlarda oldukları için birbirlerini, etkilemektedirler. Bu etkiler tasarımcının karşısına oran ve orantı sorunları olarak çıkmaktadır. "Tasarımcı, görsel unsurların orantısal ilişkilerinde değişken yapılar kurmaya çalışmalıdır. Bir tasarımda uyumlu orantılara ulaşabilmek için matematiksel verilerden yararlanmalıdır" (Becer, 2002, s. 68).
"Sözel hiyerarşi; tasarımcı, afişte yer alan başlık, alt - başlık, slogan gibi sözel bilgiler, arasında izleyiciyi mesajdaki önem sırasına göre yönlendirecek hiyerarşik bir yapı kurmalıdır" (Becer, 2002, s. 202).
Oranların farklılığı görsel ağırlığın ve derinliğin kurulmasına da yardım edebilir.
Bütün tasarımcı ve sanatçıların ilham kaynağı olan doğa, kendi içinde daima uyumlu ve orantısal ilişkiler bulundurmaktadır. "Bir çizgi herhangi bir yerinden bölündüğünde küçük parçanın büyük parçaya oranı, büyük parçanın bütüne oranına eşittir, sözü ile açıklanan "Altın Oran" sayısal olarak 3:5, 5:8, 8: 13 gibi diziler ile gösterilebilir" (Becer. 2002, s. 69)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)



Resim3
Oran orantı ilkesin örnek bir web sayfası. http://www.nike.com/tr/tr_tr/11 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
Tasarımlarda uyumu yakalayabilmek için dikkat edilmesi gereken parça ile bütün arasındaki ilişkidir. Altın oranın çoğu tasarımda farkında olarak yada olmayarak kullanıldığını görmek mümkündür.

2.2.12. Uyum/Bütünlük

Tasarım ilkelerinin en önemlisi olarak da nitelendireceğimiz ilkelerden birisidir bütünlük. Bir tasarım içindeki görsel unsurlar bütünlük oluşturacak şekilde bir araya getirildiğinde, kompozisyondaki dağınıklığın ve parçalanmanın önüne geçilmiş olur.
Görsel bütünlük şeklinde açıklayabileceğimiz uyum ilkesi, tasarımın en önemli etkenidir. "Uyum, bir bütünü oluşturan parçalar arasındaki benzerlik ve ilgililiktir. Öğelerin kendi aralarında içsel değerleriyle etki-yapı-ilgi olarak birbirine uygun olması, yan yana gelen parçaların net zıtlıklar ve çelişkiler göstermemesidir" (Atalayer, 1994, s. 123).
Web tasarımcı, oluşturacağı kompozisyonunda bir arada kullanabileceği unsurları seçerek gruplandırmalı ve bunları birbirleriyle uyum sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Aynı temel biçime, boyuta, dokuya, renge ya da duyguya sahip unsurlar; bir tasarımda ideal bütünlüğü oluştururlar. Benzer nesneler gördüğümüzde, bunları doğal olarak gruplandırırız. "Benzerliğe dayalı bir bütünlük içindeki farklı unsur, dikkati çeker. Farklı olanı öne çıkararak algılamayı sağlamak için, diğer tasarım unsurlarının bir bütünlük içinde bulunmaları gerekir" (Becer, 2002, s. 72).

2.3. Tasarım Elemanları

2.3.1. Nokta

Nokta tasarım elemanlarının en önde gelenlerinden bir tanesidir. Büyük, küçük, planlı, dağınık, koyu açık ve başka birçok etkinlikte kullanılabilir. Biçimi oluşturan bu temel eleman nedir, nasıldır diye düşündüğümüzde geometrik olarak iki çizginin kesişmesinden oluştuğunu görmekteyiz.
Büyüyebilir, çeşitlenebilir, kompozisyonu oluştururken yanyana gelişlerinde düz bir çizgiyi oluşturabilir. Dağınık olarak kullanıldığında açık ve orta tonlarda yüzeyler oluştururlar. Noktalar büyüdükçe ve sıklaştıktça açık verota tonlardan koyu tonlara geçişler başlar. Tek bir noktanın kağıt üzerinde ki etkisi bizde durgunluk etkisi uyandırır. Bu tek noktanın renk etkisi ise gridir.
Bir çok nokta birden dikkatimizi çektiğinde bu noktalar arasında bir gerilim doğar çünkü göz bunların arasında bir bağıntı kurar. Tek başına boyutsuz gibi görünen noktalar büyüdükçe bir boyut oluşturabildikleri gibi yan yana gelerek çizgi ve yüzeyleri meydana getirebilirler. Noktaların yüzey üzerinde sıklaşıp seyretleşmesi ışık gölge etkisi uyandırır. Bir merkezden kenarlara doğru yayılan noktalar dağılma etkisi uyandırırken, merkezden toplanmaları toplama etkisi uyandırırlar. Noktalama tekniği ile yapılan bir resim akımı da (pointilizm) dir. Rapido mürekkebi ve karakalem kullanılarak yapılan bu resim tekniğinde koyu ve gölge olan yerler sık noktalardan oluşmaktadır.

2.3.2. Çizgi

Çizgi düşüncelerimizi kağıt üzerine aktarmamızda en basit en direkt yoldur. Her zaman bir plan veya taslak çizerken, düşüncelerimizi çabuk ve kesin olarak anlatmak isterken kalemimizi kullanırız. Çizgi görsel bir

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

anlatımda ilk anlatım unsurudur. Kısaca diyebiliriz ki, çizgi grafik olarak hareket halindeki bir noktanın belirli bir yönde eğiliminden doğar. Odanın içinde etrafımıza bakarsanız, pek çok çeşitli karakterlerde çizgilerle karşılaşabilirsiniz. Objelerin üzerinde güzel, zarif belirli çizgiler görmek mümkündür. Kendimizin veya köpeğimizin tüylerine baktığımızda incecik çizgilerin olduğunu görürüz. Mobilyalarımızda ağaç damarlarının oluşturulduğu çizgileri görebilirsiniz. Pencere kenarlarının oluşturulduğu çizgilerse kalın kuvvetli çizgilerdir. Daha yumuşak çizgileri aradığınızda perdelerin kıvrımlarında ve giydiğiniz elbiselerde görebilirsiniz.

2.3.3. Devamlı Çizgiler

Çizgi soyut bir kavramdır. Çünkü derinlik ve hacim olarak gözlemlenen bir yapıda değildir. Her şey büsbütün tamam yüzeyler olarak görünür. Bu yüzeyler müstesna olarak çok kalın olabilirler fakat yine de boyut olarak yüzey kazanırlar. Kalın çizgi pratik olarak gözümüzde bile iki boyuttan oluşur.

Bununla birlikte unutulmamalıdır ki çizgi soyut bir kavramdır. Ve iki yüzeyin kesiştiği yerde meydana gelir. Bu bakımdan çizgi sanatçının mantığıyla kullanabileceği malzemedir. Çizginin anlatım olanaklarından hem subjektif hem objektif yollardan faydalanmak mümkündür. Objektif olarak, ölçüm, teknik resim ve projelerde çizgilerden yararlanırız. Subjektif yönde anlatımlarda ise sınırsız imkanlara sahip oluruz. Sanat dilinde çizgi basitleştirme, yerine göre sadeleştirme veya soyutlaştırma sonucudur. Doğada, ancak biçimlere, yüzeylere rastlarız. Yüzeylerin bittiği yerler veya yüzeylerin birbirleriyle ilişkili olduğu kenarlar çizgi etkisi yaparlar. Nesnenin nasıl göründüğünü tespit ederken, bütünü görme alışkanlığımızı asıl temel elemanlarına indirgeriz. Bu nesneyi algılamaya yarayan görme usullerinden birini adeta içgüdümüzle yalınlaştırarak geliştirir. Bu nesneyi algılamamız da ilk adım çoğu zaman onun biçimini belirleyen kenar çizgilerinin algılanmasıdır. Bir nesnenin kendi çizgilerini tespit ederken bu çizgilerin o nesnede gerçekten mevcut olup olmadığını biliriz. Görme alışkanlığını geliştirme yollarından biri de nesnelere: onları biçimlendiren temel yönler açısından bakmaktır. Ayakta duran bir figüre yalnız dikey bir çizgi olarak bakar, bir sütun, bir ağacı aynı şekilde tespit ederiz. Çizgiyi bu tarzda tespit ettiğimiz zaman, nasıl ok işareti bizi belli bir yönde harekete zorlayan bir sembolse, nesnelerin de öylece sembolünü yapmış oluruz. Bir nesneyi ana çizgileriyle göstermek, gerçekte birbirinden başka olan öteki nesnelerin aralarında bağıntı kurmaya yarar. Ağaç, sütun, ayakta duran insan figürü dikey oluşları yüzünden zihnimizde birbiriyle bağlarız. Düz çizgiler hangi konu, tertip ve kombinezonlarda ele alınırsa alınsınlar, statik hareketsiz çizgilerdir. Düz çizgilere bakan göz hiçbir dalgalanmaya, kırılmaya, iniş çıkışa katılmadığı için, bir durgunluk, durulma, yerleşim etkisi altında kalır. Eğer bu düz çizgiler topluluğu dokan derecelik açı prensibinden ayrılır, eğik çizgiler kombinezonları olarak görünürse, statizm duygusu yine kalır ama, bir hareket, bir kıpırdama etkisi doğmuş olur. Tam dikey, tam yatay prensibinden ayrılmış düz çizgiler sağa sola yatmakla hareket kıpırdama duygusuna yol açmış olurlar.

Düz çizgilerin statik etkisine karşılık eğri çizgileri arttıkça dinamizm ve hareket duygusu uyandırırlar. Biçimlerin insan üstünde uyandırdıklarının doğa ile sıkı etkisi, bundan ötürü renkler ile de olduğu gibi çizgiler de anlam etkileri bakımından yeryüzü gösterileri ile sıkı sıkıya ilgilidirler.

Dikey ve yatay çizgilerin durgunluk, durulma yerleşim (istikrar) , eğri helozini çizgilerinde hareke kıpırdanma etkisi uyandırdığı gerçeğini, yalnız çağdaş ressamlarda değil, belki de daha fazla eski ressamlarda görürüz. Eğri çizgiler dinamizm, hareket duygusu uyandırır. Bir çizgi ne kadar eğilip bükülürse, tıpkı deniz dalgaları gibi o nispette canlılık, kıpırdanma duygusu uyandırır. Herhangi bir geometrik şekil bize doğadan esintiler getirebilir. Spiraller ve yuvarlaklar güneşi bulutları, üçgenler ve dörtgenler kayaları hatırlatabilir. Dikeyler ağaçları, yataylar denizi ve ufukları çağrıştırabilir. Çizgi kendi etrafından bükülerek bir takım dalgalı yüzeyler yaratabilir. Bütün bu hareketler gözü oyalar. Bu gidiş ritmik bir karakter aldığından çoğu kez göze hoş gelen bir oluşum elde edilir. Eğri karakterli bir çizginin kendine özgü akıcılığı vardır. Buna karşın çizgi ani yön değiştirmelerde heyecan, hayret ve tereddüt uyandırır, kararsızlık yaratır.

2.3.4. Biçim

Biçim, çizgi, renk açık ve koyudan oluşmuş yüzeydir. Lekelerle bir biçim oluşturabildiği gibi, kolaj tekniğiyle de biçimler oluşturulabilir. Biçim amaçlar doğrultusunda (ki bu amaçlarlar, grafik sanatlarda farklı, resim sanatında ve heykelde farklı farklıdır) oluştururken kişisel biçim oluşturma birincil kaygı olabilir. Biçimde kişisel üslubun yanısıra dengeyi ışık–gölge ve renk elemanlarıyla kurabilmek te önemlidir. Kompozisyonda bazen bir renk, bazen de bir leke ön plana çıkabilir ve dikkat çekebilir. Biçimin rengi güçlendikçe daha dikkat çekici olur. Koyulaştıkça kütlesel etkisi artabilir. Bir kompozisyon içinde çeşitli elemanlar yer alır. Bunlar değişik büyüklükte ve etkidedir. Bütün bu elemanların birbirini dengelemesi kompozisyonda dengeyi kuvvetlendirir veya elemanların kendi arasında gerilimi oluşturur.

2.3.5. Form

Resim ve heykelde formdan söz ederken yapıtın tümünü kapsayan ışık–gölge, koyu açık dış görünüş bünye anatomi gibi o yapıtı oluşturan elemanların hepsinin birden oluşturduğu görünüşten söz ediyoruz. Formun algılama sürecindeki tanımlarından biri tanesi de, dış görünüş altında saklı olan gerçek tir. Yapıtın karakterini yapan öğelerin, unsurların bütünüdür. Formla ilgili incelemeler yapmak istediğimizde iki boyutlu sanatlarda

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

yapıtın koyu, açık, ya da renk ayrımlarını yapmalıyız. Böylece formun dayandığı plastik koşullar daha kolay görünebilirler. Bir çalışmanın form düzenlenmesinde denge önemlidir. Biçimlerdeki yön ya da ışık gölge iyi düzenlenmelidir. Bu düzenleme de renk ve ışık gölge elamanlarının büyük rolü vardır. Birkaç parça eşya, kibrit kutusu, kola kutusu v.s. olabilir, şişe gibi değişik formda cisimleri toplayalım ve bir masanın üzerine koyalım. Bunlara bir bakalım. İlk bakışta bu gördüklerimiz çok komplike gibi görünebilirler. Önce objelerin şekillerini dikkatle inceleyelim. Çizgilerle araştıralım. Dokusal farklılıklarını çalışalım, renkler arasındaki bağlantıları inceleyelim. Objeleri üç boyutlu gösterenin ne olduğunu anlamaya çalışalım. Her objenin ışığın en iyi aydınlattığı bir yüzeyi vardır. Bu yüzey ışığın kaynağı gibi görünür. Bir de ışığın daha az geldiği, ışığı daha az alan yüzeyler vardır ki bu yüzeyler diğer yönlere doğru bakarlar. Kutuya bakın. Bir yüzü aydınlık bir tonda, diğeri yüzü daha karanlık olacaktır. Burada ışık ve gölge elamanları bütün içinde söz sahibidir. Dengede renk ya da gölge elemanın büyük payı vardır. Burada renk güçlendikçe daha çok ön plana çıkar. Gölge koyulaştıkça derinlik kavramı önem kazanır. Form çalışmalarında denge önemlidir. Biçimlerde ışık gölgenin dengeli dağılımı yapılan çalışmaya bakan gözü rahatlatır. Kompozisyonlarda ışık–gölge, veya renk kuvvet grupları yaratırlar. Yaratıcı sanatçı bu kuvvet grupları arasında gerilim yaratarak dikkati bir noktaya toplayabilir. Bu anlamda form: maddenin belirli bir kümelenişi, konu ve içeriği aktaran bir ön yapıdır. Eşyanın amacına uygun şekillendirilmesi fonksiyonel oluşundandır. Bir fincanın bir masanın, sandalyenin formu amacına uygun olarak şekillendirilebilir. Ağacın sandalyenin yapımı için, metalin, çatlak kaşık yapımı için kesilip, biçilip yontulmasını form vermek, forme etmek diye nitelendiriyoruz. Form daha çok nesnenin varlığını ifade eden bir terimdir. Hacimli lekesel olan bütün biçimleri kapsar. Obje formun uygulanacağı konudur. Fonksiyon objenin amacını belirtir. Formu belirleyen fonksiyonlarıdır. Form düzenlenmesinde gözetilecek temel ilkeler şunlardır. Işık–gölge, renk, biçimlerindeki yön. Işık gölge formu oluşturan bir bütündür.

2.4. TS EN İSO 9241-151 Standartları

Web kullanıcı ara yüzü geliştirilmesinde en önemli hedef, ara yüzünü, engelli kişilerde dâhil mümkün olan en geniş kullanıcı yelpazesinin erişimine açık hale getirmektir. Web kullanıcı ara yüzlerinin erişilebilirliği bakımından da önemli olmasına rağmen, erişilebilirliği etraflı bir şekilde kapsamayı hedeflememektedir.
Web kullanıcı ara yüzleri tasarımının aşağıda belirtilen yönlerine odaklanır:
Üst düzey tasarım kararları ve tasarım stratejisi,
İçerik tasarımı,
Gezinme ve arama,
İçerik sunumu.

Kullanıcı ara yüzü için web uygulamaları; kamuoyu bilgilendirme web siteleri, elektronik ticaret uygulamaları, intranet uygulamaları, konuma uyarlanır servisler ve diğer birçoğu gibi, geniş bir spektrumdaki amaçlara hizmet eder. Bu yüzden, geliştirilecek olan web uygulamalarının amacı ve stratejik hedefinin açık bir şekilde tanımlanması, üst düzey tasarım kararıdır.
Web kullanıcı ara yüzünün kavramsal bir modeli, içerik ve gezinme yapısının tanımlanmasında önemli bir esastır. Böyle bir kavramsal model, konu hiyerarşisi gibi mevcut bilgi yapıları ile beraber muhtemel kullanıcıların görevleri ve zihinsel yapılarının analizi ile de geliştirilebilir. Web sitesinin içeriği, sitenin amacı ve kullanıcının tipik bilgi ihtiyaçları bakımından yeterli ölçüde olmalıdır.
Gezinme, bir web kullanıcı ara yüzünde, sistemin o anda görünen çıktısından bir diğerine hareket etmek için kullanıcının icra ettiği faaliyetleri içerir. Arama, gezinmenin aksine arama fonksiyonları, içeriğin geri getirilmesi şartıyla içeriğe doğrudan erişim sunar. Gezinme ve arama çoğu zaman kombine olarak kullanılır.
Gelişen içerik nesnelerinin sunumlarından bağımsız olması tavsiye edilir. Web sayfalarının tasarımında, insan algılamasının genel prensipleri dikkate alınmalıdır. Sayfa tasarımı hususlarında; sayfa düzeni, başlık bilgisi, görselleştirmeler, uygun sayfa uzunlukları, renk düzeni ve çerçevelerin kullanımı dikkatli bir şekilde oluşturulmalıdır. Kullanıcılar için bağlantı tasarımları olmazsa olmazlardandır. Bağlantılar, kullanıcılar tarafından kolaylıkla tanınabilir olmalıdır. Bağlantılar kullanıcıya vurgulanmalıdır.
Web kullanıcı ara yüzü, farklı kullanıcı gruplarının ilgili karakteristiklerini dikkate alır şekilde tasarlanmalıdır.

2.4.1 Standartlar

ISO bünyesinde standart çalışmaları yürüten 187 Teknik Komite, 552 Alt Komite ve 2100 Çalışma Grubu bulunmaktadır. 31 Aralık 2000 tarihi itibarıyla, ISO'nun yayınladığı 13025 Uluslarlarası standart ve standart niteliğinde doküman bulunmaktadır. ISO bünyesinde her ülkeyi bir kurum temsil eder. Türkiye'yi ISO'da Türk Standartları Enstitüsü (TSE) temsil etmektedir. TSE, 1955 yılından beri üyesi olduğu ISO'nun 35 Teknik Komitesi ile 89 Alt Komitesi'nin asal üyesidir.

Standartlar Niçin Önemlidir?
Standart serisi, Toplam Kalite Yönetimi'nin satın alınan malzeme kaliteli olmadıkça, kalite de mükemmelliğe ulaşmak imkansızdır. Bu standartlar, firmanın kalite yönetim sistemlerinin kalitesini ölçmek ve bu yolla

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

müşterilerine kalite güvencesi vermek amacına yöneliktir. Bu standart, kalite ile ilgili tüm problemleri çözmez, neyin yapılacağını değil, nasıl yapılacağını söyler ve bunlara ilaveten, etkin bir kalite yönetim sistemi için minimum şartları belirtir.

2.4.2 Tse K 194, Wcag Ve Iso/Iec 40500:2012 (Web İçeriği Kullanılabilirlik Standartları Ve Kriteri)

Web içeriği kullanılabilirlik kriteri, Web içeriğinin engelli insanlar için nasıl daha kullanılabilir yapılabileceğini açıklamaktadır. Kullanılabilirlik, görsel, işitsel, fiziksel, konuşmayla ilgili, bilişsel, dille ilgili, öğrenmeyle ilgili ve nörolojik engelleri içeren geniş bir yelpazedeki engelleri kapsamaktadır. Bu kriter, geniş bir yelpazedeki hususları kapsamakla birlikte, engellerin tipi, derecesi ve bileşimi bakımından tüm engellilerin ihtiyaçlarına yönelik değildir. Bu kriter aynı zamanda, Web içeriğini yaşlanmaya bağlı olarak yetenekleri değişen yaşlı bireyler için daha kullanılabilir hale getirmekte ve genel olarak çoğu yerde kullanıcılar için kullanılabilirliği artırmaktadır.

Web içeriği kullanılabilirlik kriteri, günümüzdeki ve gelecekteki farklı Web teknolojilerinde yaygın olarak uygulanmak üzere ve otomatik test ve insanlar tarafından yapılan değerlendirmenin bir bileşimi ile test edilebilir şekilde geliştirilmiştir.

Prensipler - En üstte Web kullanılabilirliği için temel teşkil eden dört prensip mevcuttur: algılanabilirlik, çalıştırılabilirlik, anlaşılabilirlik ve dayanıklılık.

Başarı kriterleri - Her bir ana esas için, gereklilikler ve uygunluk testinin gerekli olduğu, tasarım spesifikasyonu, satın alma, düzenlemeler ve sözleşmeli anlaşmalar gibi yerlerde Web içeriği kullanılabilirlik kriterinin kullanılmasına olanak tanımak için test edilebilir başarı kriterleri verilmiştir. Farklı grupların ve farklı durumlardaki ihtiyaçların karşılanması maksadıyla üç seviyede uygunluk tanımlanmaktadır: A (en düşük), AA ve AAA (en yüksek).

A düzeyindeki isterler genel olarak daha çok kitleye hitap eder ve kullanıcılar açısından algılanabilirlik, çalıştırılabilirlik, anlaşılabilirlik ve dayanıklılık prensiplerinde belli bir kalitenin sağlanmasını hedefler. AA ve AAA düzeyleri daha özel durumlar ve şartlarda kullanıcılar için algılanabilirlik, çalıştırılabilirlik, anlaşılabilirlik ve dayanıklılık prensiplerinde daha üst seviyeyi hedefler ve Web Sayfaları için daha detaylı özellikleri ve teknolojileri gerektirir.

A düzeyi: Web sayfası, A düzeyinde (asgari uygunluk düzeyi) uygunluk için, tüm A düzeyi başarı kriterlerini karşılar ya da uygunluk sağlayan alternatif bir model sağlanır.

AA düzeyi: Web sayfası AA düzeyinde uygunluk için, tüm A düzeyi ve AA düzeyi başarı kriterlerini karşılar ya da AA düzeyinde uygunluk sağlayan alternatif bir model sağlanır.

AAA düzeyi: Web sayfası AAA düzeyinde uygunluk için, tüm A düzeyi, AA düzeyi ve AAA düzeyi başarı kriterlerini karşılar ya da AAA düzeyinde uygunluk sağlayan alternatif bir model sağlanır.

Not 1 - Sadece ifade edilen düzeylerde uygunluğa ulaşılabilse de, Web tasarımcılarının ulaşılan uygunluk seviyesinin ötesindeki tüm düzeylerden başarı kriterlerinin karşılanmasına yönelik olarak sağlanan herhangi bir ilerlemeyi bildirmeleri (uygunluk iddialarında) teşvik edilir.

Not 2 - AAA düzeyinde uygunluğun genel bir politika olarak Web sitelerinin tamamı için gerekli olması tavsiye edilmemektedir, çünkü bazı içerikler için AAA düzeyindeki başarı kriterlerinin yerine getirilmesi mümkün değildir.

Web içeriğinin nasıl daha kullanılabilir yapılabileceği hakkında kılavuzluk sağlanması için kriter katmanlarının (prensipler, ana esaslar, başarı kriterleri ve yeterli ve tavsiye niteliğindeki teknikler) tamamı bir arada çalışır. Web tasarımcıları, mümkün olan en geniş yelpazedeki kullanıcıların ihtiyaçlarına cevap verebilmek maksadıyla, tavsiye niteliğindeki teknikler dâhil olmak üzere, uygulayabilecekleri tüm katmanları incelemeleri ve uygulamaları için teşvik edilmektedir.

Tarayıcılardaki kullanılabilirlik özellikleri ve diğer kullanıcı temsilcilerinin yanı sıra, kullanıcıların yardımcı teknolojileri tarafından desteklenmelidir.

- Sesli açıklamalar
- Alt yazılar
- Kırmızı parlamalar
- Kayan yazı
- Yanma sönmeler
- Konuşma dili
- Girdi hataları
- Jargon
- Metin blokları
- İşaret dili

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- Yazı tipi ve boyutu
- Logolar

Bu belgelendirme kriteri, ISO/IEC 40500:2012 Information technology ve WCAG 2.0 (Web Content Accessibility Guidelines - Web içeriği) esas alınarak hazırlanmıştır.

2.5. Grafik Tasarım

Tasarım, imal edilecek bir ürünün biçimsel ve fonksiyonel özelliklerinin üretim öncesinde bir amaca göre belirlenmesidir. Berryman, tasarımı bir organizasyon, ikna aracı olarak tanımlamaktadır (Berryman,1979:2). 21.yy başlarına kadar Hollanda'nın da değindiği gibi tasarımın genel olarak kabul gören üç ana dalı bulunmaktaydı: Bunlar endüstriyel tasarım, çevre tasarımı ve grafik tasarımdır (Holland,2001:8). Endüstriyel tasarım, üç boyutlu fonksiyonel nesnelerin tasarlanmasıdır; endüstriyel tasarımcı, makineler, araç-gereç ve mutfak aletleri tasarlamaktadır. Çevre tasarımı, bina, peyzaj ve iç mekanların tasarlanması anlamına gelmektedir. Grafik tasarım ise okunan ve izlenen görüntülerin tasarlanması anlamına gelmektedir; grafik tasarımcı, afisler, kitaplar, reklam ve broşürler tasarlamaktadır. Ancak 21.yy'a gelindiğinde tasarım dallarının sayısı giderek artmaya başlamıştır. Daha önceden var olan ancak tasarım adıyla anılmayan moda tasarımı, teknolojik gelişmelerin bir gereği olarak ortaya çıkan iletişim ve multimedya tasarımı gibi çalışma alanları farklı şekillerde kategorize olmaya ve tasarım adı altında toplanmaya başlamıştır. Web tasarımı, video ve film teknolojisi, 3 boyutlu görselleştirme ve animasyon, ses ve hareketli görüntü ile tasarım, interaktif enformasyon tasarımı alanlarında ürünler veren multimedya tasarımı ile okunan ve izlenen 2 boyutlu görüntülerin tasarımı anlamına gelen grafik tasarım izleyici ile görsel, sözel veya işitsel iletişim kurdukları, bir mesaj ilettikleri veya bir ürün ya da hizmeti tanıttıkları için iletişim çatısı altında birleşmişler ve iletişim tasarımı alanını oluşturmuşlardır. İletişim tasarımı, ortak noktası görsel, işitsel ve sözel iletişim olan alanları kapsamaktadır. Grafik tasarım, okunan ve izlenen iki boyutlu görüntülerin tasarlanmasıdır ve izleyici ile görsel ve sözel bir iletişim kurarak bir mesaj iletmekte veya bir ürün ya da hizmeti tanıtmaktadır. Bu sebeple de iletişim tasarımının bir dalıdır. Grafik tasarımcı, sözcükleri ve görüntü unsurlarını görsel bir iletişim oluşturacak biçimde bir araya getiren kişidir. Bu unsurlar, izleyicinin çözebileceği sözel – görsel bir denklem içinde sunulur. Grafik tasarımcı hem bir mesaj aktarıcı, hem de bir biçim düzenleyicisidir. Grafik tasarım, iletişim sağlayıcı mesajı doğru ve yalın bir biçimde yansıtırken ton dizileri, kontrastlar, kadrajlama teknikleri, renk ve tipografiyi başarıyla kullanmak zorundadır. (Becer,1997:33-35)

Grafik tasarımcı, görsel ve tipografik elemanları başarılı bir iletişim kuracak şekilde bir araya getiren kişidir. Arnston'ın "*Grafik Tasarımın Temelleri"* adlı çalışmasında grafik tasarımın problemlerinin hemen hemen hepsinin iletişimle ilgili olduğunu ve mesajın iletilebilmesi için tasarımda bütünlük oluşturmak, bunu yaparken de birtakım metotlardan yararlanmak gerektiğini ifade etmektedir. (Arnston,1988:2) Başarılı bir grafik tasarım, izleyiciye mesajını iletebilen grafik tasarımdır. Mesajın başarıyla iletilebilmesi için ise tasarımda görsel bütünlük oluşturmak gerekmektedir. Grafik tasarımda görsel bütünlük oluşturmak için ise tasarımcı, görsel bütünlük kavramının ne olduğunu, grafik tasarımda görsel bütünlüğün nasıl sağlanacağını bilmelidir. Bunun için de görsel algılamanın doğasını bilmeli, grafik tasarım eleman ve ilkelerini tanımalıdır.

2.5.1. Grafik Tasarımın Tanımı

Grafik Tasarım; "Anlatılmak istenilen konuyu etkili, bilgi verici ve estetik biçimde sunan görsel bir araç" olarak tanımlanmaktadır (Melek, 1995: 119). Bir başka tanıma göre ise grafik tasarım: "bir mesajın açık, ekonomik ve estetik yolla iletilmesidir" (Becer, 2002: 32).

Grafik tasarım temelde, bir konuyu neden etkili, bilgi verici ve estetik bir biçimde anlatmak gerekir sorusuna yanıt aramaktadır. "Grafik tasarım, görsel bir iletişim sanatıdır. Birinci işlevi de, bir mesaj iletmek ya da bir ürün ya da hizmeti tanıtmaktır. Grafik tasarım bir mesajı iletmek, bir görseli geliştirmek veya bir düşünceyi görselleştirmek için metnin ve görsellerin algılanabilir ve görülebilir bir düzlemde, iki boyutlu veya üç boyutlu olarak organize edilmesidir.

2.5.2. Grafik Tasarımın Tarihçesi

Grafik ve tasarımın tarihi, MÖ 14,000'lerde yapılmış mağara resimlerine ve İÖ 4.yy'da yazının başlamasına dayandırılabilir. Sonraları daha çok el yazması dini içerikli kitaplar ilk yayınlar olacaktır. Johann Gutenberg'in Avrupa'da 1450'lerde hareketli matbaayı icadı ile kitaplar yaygınlaşmaya başlamıştır. O dönemlerde entelektüel düşünce, din etrafında olduğundan ilk basılıp dağıtılmaya başlanan kitaplar dinsel kitaplardır. Basılı yayınlar için harf ve metin dizimi erken dönem grafik tasarım pratikleridir.

Asıl çıkış noktası ise; sanayileşme ve modern yaşama geçiş ile, özellikle de fotoğrafın keşfi ile ortaya çıkan İzlenimcilik ve Post-İzlenimcilik akımlarının sonrasında başlamıştır. Çünkü resim sanatı farklı bir yöne ilerlemeye başlamış ve grafik, afiş, ürün katalogları vb. öne çıkmaya başlamıştır. Gazetenin ortaya çıkmasıyla reklam ve tanıtım öne çıkmıştır. Örneğin; ürün katalogları ilk önceleri fotoğraflarla değil gravür baskılar ile yapılmaktaydı. İşlerin tanıtımını ve duyurusunu yapan afişler de kendi içerisinde ayrı bir alan haline geliyordu. Bu alanlarda ilk çalışanlar da grafiker, grafik sanatçısı veya tasarımcı değil ressamlardı. Bu yüzden resimsel

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

özellikleri önde, tipografik özellikleri geri planda kalıyordu. Fakat baskı tekniklerinin ilerlemesi, fotoğrafın geliştirilmesi ve tipografinin önem kazanması ile özellikle afiş tasarımı ve dolayısıyla grafik sanatlar resimden ayrı, tasarımın birer dalı olarak ortaya çıkmıştır.
Türkiye'de İbrahim Müteferrika ilk defa 14 Aralık 1727'de Müteferrika Matbaası kurulmuştur. Burada basılan kitaplar dünya kitap tarihine ve Osmanlı kültürü tarihine dair önemli bilgiler vermektedir. Bu matbaada 1729-1742 tarihleri arasında 16 kitap basılmıştır. 1729'da "Vankulu Lugati" Arapça harflerle ilk basılan kitaptır. Katip Çelebi'nin 1732'de basılan "Cihannuma"sı içinde harita ve çizimler vardır. J. B Holderman'ın "Grammaire Turque" kitabı 1730'da Osmanlı'da Latin alfabesini kullanan ilk baskı olmuştur. 1732 yılında basılan "Tarih-i Hind- i garbi" (Amerika'nin keşfi), Amerika hakkında Müslüman bir yazar tarafından yazılan ilk kitaptır, 13 tahta baskı içerir. (Öktem, 2012, s. 12).

3.Bölüm: Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında seçilen yöntem tarama modelidir. Tarama modeli geçmişte veya bugün var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Model kapsamında öncelikle literatür araştırması yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre mevcut çalışma netleştirilmiştir ve üç ayrı standarda ayrılmıştır. Birinci başlıkta TS EN İSO 9241-151 Standartlarına göre web sayfasının kullanırlılığı, ikinci ve üçüncü başlıkta Tasarım İlkeleri ile Tasarım Elemanları olmak üzere web sayfalarının tasarım açısından değerlendirmesi hedeflenmiştir.

3.1.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini tüm kurum ve kuruluşların web sayfaları oluşturmakta, örneklem olarak rasgele seçilmiş 25 ayrı kurumun web sayfası oluşturmaktadır. Web sayfaları taranarak kullanırlık ve tasarım açısından değerlendirilmiştir.

3.1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın literatür kısmı ilgili kaynaklardan faydalanılarak toplanmış rastgele seçilen 25 kurumun web sitesi ise hazırlanan TS EN İSO 9241-151 standartları, Tasarım İlkeleri ve Tasarım Elemanları olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Elde edilen veriler belirtke tablosuna işlenerek frekans analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

3.1.2.1. Tarama Formları

Litaretür taraması sonucunda ortaya çıkan durum doğrultusunda araştırmacının kendisi tarafından taramaya uygun form geliştirilmiştir. Değerlendirme formu üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde TS EN İSO 9241-151 ile ilgili maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde, Tasarım İlkeleri, üçüncü bölümde Tasarım Elemanları yer almaktadır. Birinci bölümde 11, ikinci bölümde 9, üçüncü bölümde 5 soru olmak üzere toplamda 25 sorudan oluşmaktadır. Her bir sorunun karşılığı olarak var-yok üzerinden değerlendirilmiş ve var olanlara 1 puan verilmiş, yok olanlar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

4.BÖLÜM: VERİ ANALİZİ

Tablo1: TS EN İSO 9241-151 Standartlarına göre web sayfalarının durumu

TS EN İSO 9241-151 Standartları	com.youtube	co.gittigidiyor	co.bynogame	net.technopat	com.dafont	.dijitalajanslar	com.freepik	freegreatpictur	com.facebook	com.idemama	tr.com.dha	co.denizbank	com.apple	-mercedes	tr.com.milliyet	tr.com.sabah	co.sahibinden	co.mbreklam	t.com.hyundai	tr.com.lezzet	tr.com.garanti	tr.edu.istanbul	tr.edu.aydın	tr.edu.akdeniz	tr.edu.boun
Sesli açıklamalar	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2
Yanma sönmeler	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	2	2	3	1	2	2	2	2	2
Metin blokları	2	4	3	3	4	3	3	2	4	2	4	3	5	5	3	3	3	4	4	4	3	5	3	5	5
Yazı tipi ve boyutu	5	3	5	4	3	4	4	2	5	4	4	4	5	4	3	3	4	3	5	4	4	5	3	5	5
Kayan yazı	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3
İçerik tasarımı	5	4	5	4	2	5	5	2	4	3	4	5	5	5	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	5
Algılanabilirlik	3	3	5	4	3	5	5	3	4	3	4	4	4	5	5	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4
Çalışabilirlik	4	3	5	5	4	4	5	3	5	4	5	5	4	5	4	3	5	4	3	4	4	3	4	4	4
Anlaşılabilirlik	4	4	4	3	2	5	5	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	4	3	4	4	4
TOPLAM PUAN	**28**	**24**	**31**	**28**	**21**	**29**	**30**	**19**	**30**	**22**	**30**	**27**	**30**	**32**	**28**	**26**	**29**	**28**	**30**	**27**	**30**	**30**	**28**	**31**	**34**

Veri analizimizde ki TS EN İSO 9241- 151 Standartlarına bakıldığında en yüksek puanın boun.edu.tr olduğunu görülmektedir. En düşük puanın ise technopat.net adresinde olduğu gözükmektedir. TS EN İSO standartlarının kaliteli ve kullanışlı bir web sitesi üzerine yoğunlaştığını ve son kullanıcıya verimli bilgi aktarımı ve kullanırlılığını arttıran standartlar olduğunu görmektedir.

Tablo2: Tasarım İlkelerine göre web sayfalarının durumu

TASARIM İLKELERİ	[illegible]	c.gittigidiyor	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	tr.edu.boun
Tutarlılık	4	4	4	3	3	2	2	3	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	3	3
Açıklık	5	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	4	4	2	4
Denge	5	4	4	5	3	4	3	4	5	4	4	5	4	5	5	3	4	4	4	3	4	5	3	2	3
Görsel hiyerarşi	4	4	5	4	4	5	3	4	5	5	4	4	5	4	2	3	4	4	4	4	5	4	4	3	2
Vurgu	5	4	4	3	4	3	4	4	5	5	3	5	3	5	4	4	5	4	5	5	4	4	3	5	3
Ritim	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	5	4	4	5	3	5	5	4	4	4	4
Oran/Orantı	4	4	5	5	4	3	3	3	4	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	3	5	5	2
Uyum, bütünlük	5	4	4	5	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	3	4	3
TOPLAM PUAN																									

Tasarım ilkeleri açısından veri analizine bakıldığına en yüksek puanın Mercedes- benz.com.tr ‘de olduğunu ve en düşük puanın ise sakarya.edu.tr’ de olduğunu görmektedir. En yüksek puan alan Mercedes-benz.com.tr’ de tasarım ilkelerine tutarlı bir şekilde bir web sitesi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

yapıldığını görmektedir. En düşük puan alan sakarya.edu.tr tasarım ilkelerine uygun ilerlemediğini, web sitesi geliştirilerek uyum ve bütünlüğü sağlamasından sonra tasarım ilkelerine uygunluğu artacaktır.

Tablo2: Tasarım Elemanlarına göre web sayfalarının durumu

TASARIM ELEMANLARI	com.youtube	co.gittigidiyor	co.bynogame	net.technopat	com.dafont	.dijitalajanslar	com.freepik	freegreatpictu	com.facebook	com.idemama	tr.com.dha	co.denizbank	com.apple	-mercedes	t.com.milliyet	tr.com.sabah	co.sahibinden	co.rnbreklam	t.com.hyundai	tr.com.lezzet	tr.com.garanti	tr.edu.istanbul	tr.edu.aydın	tr.edu.akdeniz	tr.edu.boun
Nokta	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2
Çizgi	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3
Devamlı çizgiler	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	2	3	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3
Biçim	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3
Form	4	4	4	3	3	3	4	3	3	2	3	3	4	4	2	2	2	3	4	3	2	2	2	2	2
TOPLAM PUAN	**14**	**17**	**17**	**16**	**15**	**16**	**17**	**14**	**16**	**15**	**16**	**14**	**14**	**17**	**14**	**11**	**12**	**14**	**16**	**13**	**11**	**11**	**12**	**11**	**13**

Tasarım elemanları açısından veri analizimize baktığımız zaman birden çok tutarlı ve en yüksek puan alan web sitesi görmektedir. Bu web siteleri; gittigidiyor.com, bynogame.com, freepik.com, Mercedes-benz.com.tr adresli sitelerdir. En düşük puanı alan web siteleri ise; sabah.com.tr, garanti.com.tr, İstanbul.edu.tr, akdeniz.edu.tr siteleridir. Bu tabloya bakıldığında üniversite web sitelerinin tasarım elemanları açısından uygunluğunun az olduğunu görmektedir. Belirtilen tabloda ki tasarım elemanlarına dikkat edip düzeltildikten sonra web sayfalarında ilkeler açısından herhangi bir sorun yaşamayacağını görebilir.

BÖLÜM 5: Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Web sayfalarında kullanılırlık ve tasarım açısından değerlendirilmesi ile ilgili tarama sonucunda: Web sayfalarının gerek tasarım gerekse kullanılırlık forma göre kontrol edildiğinde tam anlamıyla forma uygun olmadıkları görülmüştür. Formda kontrol edilmiş maddeler farklı ve tutarsız olduğundan konuda tutarsız kullanılırlık ve tasarım göstermektedir.

Tasarım ile ilgili olarak; Web sayfaları çoğunluklu olarak grafik tasarım ile ilgili temel bilgilere sahip oldukları, yalnızca bazı noktalarda yetersiz veya bazı noktaları tutarsız oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra yetersiz web sayfaları azınlıkta kalmaktadır. Bu durum tasarımın tek başına bir problemi olmadığını göstermektedir.

Kullanılırlık ile ilgili olarak; Kullanılırlık kendi başına konu alınmamasının yanı sıra tasarım kapsamında da konu olarak işlenmelidir. Bu nedenle web sayfalarının kullanılırlığı ile ilgili maddelerde tutarlı olmadığı görülmüştür. Kullanılırlıkla ile ilgili maddelerde çoğunluk olarak web sayfasında olmadığı görülmüştür.

İki alan ilişkisi ile ilgili olarak; Forma göre doldurulan verilerin ortalamasına bakıldığında tasarım ve kullanılırlık açısından bu iki alan arasında bir ilişki kurduğunu ancak bu ilişkinin kapsamını ve sınırlılıklarını olmadığını görmekteyiz. Kimi maddelerde bağlantı kurulurken, kimi maddelerde ise kurulan bağlantının çok yanlış olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Tüm veriler ve bulgular göz önüne alındığında ortaya çıkan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur;

Tasarım ile ilgili olarak;

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen veriler doğrultusunda, web sayfalarında tasarım açısından sabit olmadığı belirlenmiş ve kullanılan alana göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda **TS EN İSO**

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

9241-151 Standartları olduğu gibi tasarım açısından değerlendirilmesi ile ilgili bazı standartların kullanılması gerekmektedir. Sabit bir standartta kalındığında verimsiz veya kullanışsız bir web sitesi olmayıp doğru ve kullanışlı web siteleri elde edilebilir.

Kullanılırlık ile ilgili olarak;
Araştırma sonuçlarına göre, web sayfalarında kullanılırlık açısından sabit olmadığı belirlenmiş ve kullanılan alana göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında tasarım için belirtmiş olan belli standartların olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

İki alan ilişkisi ile ilgili olarak;
İki alan arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmanın sonuçları web sayfalarının kullanırlık ve tasarım açısından değerlendirilirken doğru standartlar olmalıdır. Bu standartlar kullanıcıya daha kullanışlı ve tasarım açısından daha gösterişli olmasını sağlar. Böylelikle kullanıcı web sitesinde kolayca işini halledebilir.

Kaynakça
Arntson, A.E. (1988). Graphic Design Basics. New York: Harcourt Brace College Publishing.
Atalayer, F. (1994). Temel sanat öğeleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
Balaban, E. (2008). Web tasarım klavuzu, İstanbul: Pusula.
Becer, E. (2002). İletişim ve grafik tasarım. Ankara: Dost Kitabevi.
Becer, E. (2005). İletişim ve grafik tasarım. Ankara: Dost Kitabevi.
Berryman, G. (1979). Notes on Graphic Design and Visual Communication. California: W.Kaufmann Inc.
Güngör, Pınar (2014) Üniversite Web Tasarımlarının İncelenmesi ve Örnek Bir Tasarım Geliştirilmesi, Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tez Çalışması, S.1-243
Holland, D.K. (Ed.). (2001). Design Issues: How Graphic Design Informs Society. Canada: Allworth Press.
Keş, Y. (2009). Elektronik yayıncılık ve web tasarım. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
McClurg, Joshua D. (2005). The Principles of Design [Tasarım Prensipleri]. Web: http://www.digital-web.comlarticles/principles of_design.
Nayman, Ş. U. (2008). Sosyal içerikli reklam kampanyalarının grafik tasarım ilkeleri bakımından analizi ve eğitsel açıdan değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
Onursoy, S. (2001). Online Haber Yayımcılığında Görsel Tasarım Boyutu: Haber Sitesi Örnekleri Üzerine Bir Uygulama, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
Öktem, Elif (2012), Grafik Dersi Alan Öğrencilerin, Grafik Tasarım ve Bilgilendirme Tasarımı Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tez Çalışması, S.1-141
Uçar, T. (2004). Görsel İletişim ve Grafik Tasarım. İstanbul: İnkılap Yayınları, 1. Baskı
Parker, R. C. (1999). Amatörler için web tasarım ve masa üstü yayıncılık. Çev. Arıkan. D. İstanbul: Dünya Yayıncılık A.Ş.
Pettersson, R. (2002). Information design an instroduction. Philadephia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company.
Sar ı, Ahmet (2008), İnternet ReklamcılığI: İnternet Kullanıcılarının İnternet Reklamcılığı KonusundakiTutum Ve Davranışları, Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tez Çalışması, S.1-133
Sözen, M., Tanyeli U. (2001). Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü. İstanbul, Remzi Kitapevi.
Şenocak, Ali (2014) Dergi Tasarımında Tasarım Sorunları ve Tasarımda Doğruluk İlkeleri, Arel Üniversitesi, Yüksek Lisans Tez Çalışması, S.1-142
TS EN ISO 9241-151 (İnsan - Sistem Etkileşiminin Ergonomisi): Https://Tse.Org.Tr/Icerikdetay?Id=948
Türer, M. (2003). Web Sitelerinde Animasyon Kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Sanat Eseri Çalışması Raporu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
Yücel, E. (2007). Görsel öğeler açısından web siteleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Why Gamify? An Overview Of Pros And Cons

Naciye Güliz Uğur
Sakarya Business School, Sakarya University, Sakarya, Turkey
ngugur@sakarya.edu.tr

Bahadır Aktaş
Graduate School of Business, Sakarya University, Sakarya, Turkey
bahadiraktas@sakarya.edu.tr

Abstract
In many ways, gamification is an easy adaption for teachers because much of the structure in games mimics that of education. Among other corollaries, game levels can be akin to grade levels, grades seen as achievements, and assignments as quests. The basics of education and games are remarkably similar. By imbedding game constructs to structure instruction and adding a measure of fun, education can be brought back to the pleasurable activity it was in childhood when playing and learning were synonymous.

This paper aims to examine advantages, disadvantages of gamification by conducting a deep literature review. The research is supported with empirical evidences gathered frım the literature. Gamification has been shown through research to be effective albeit the research in the field is in its infancy. The author intends to keep abreast of new research and perhaps even participate in it, and encourages interested readers to do the same. However, gamification is not a cure all. If utilized improperly, it will yield only short-term results and could do actual damage. And adding game elements will not makeup for a mediocre teaching. In fact, gamification relies on thorough and clear course design. Gamification also requires extensive resources to implement. The time to design and run a gamified course is considerably more than a traditional one and if done digitally, the monetary cost is also extremely high.
Keywords: *Gamification, Higher Education, Game Based Learning, Evaluation*

Introduction

The digital revolution is changing our world so rapidly that it can be difficult to adjust. It is also changing the people in it. Today's students are different from previous generations in many ways, and taking that into account could improve the way they are taught. Modern students, often referred to as Millennials or Generation Y, have grown up in a digital world where they have always had a computer in their pocket and they have played games on those and other computers all their lives (Koivisto and Hamari, 2014). Businesses they patronize have used digital environments and games to increase their patronage (El-Masri and Tarhini, 2015). This is a world students are familiar with and understand. Using those concepts in education would be tapping into a system that works for them and could work for their education. This idea is known as gamification.

Gamification as a term was first coined in 2000 (Skaržauskienė, Kalinauskas, 2014) but came into common use in 2008 -2010 (Heacademy, 2017). The concept of gamification however is ancient (Institute of Play, 2018). Teachers have been gamifying learning for years. Nevertheless, the systems of the now ubiquitous video games are far more complex, and motivating, than most traditional games. When that degree of complexity can be brought to bear on an educational setting, it can become a powerful motivator for learning and engagement (De Byl, 2013).

While full of promise, taking gamification of learning to this higher level is not an easy task. In order to do so, a teacher needs to understand what gamification is, what it has to offer and what its limitations are. This paper will answer those questions.

The term gamification has become more widespread since its inception but that does not mean that all its users are referring to the same thing. If a teacher is contemplating gamification, the first step is to understand the nuances of the term.

While on the surface the concept of gamification seems quite simple, in reality there is much confusion and little consensus around the actual meaning of the term. Gamification has been used to describe any type of connection between games and anything not games. Such a broad use of the term renders it practically useless. And yet, gamification itself can be very powerful and very useful. In order to best discuss and understand the concepts of gamification and implement them as effectively as possible, the term must first be clarified.

The most common use of the term "gamification" is generally acknowledged to mean the application of game-like elements, such as badges, leaderboards and other rewards, to nongame situations (Isaac, 2015; Macmeekin, 2018; Wood and Reiners, 2012) to create a competitive environment and incentivize desired behaviors. The Beginner's Guide to Gamification for Online Communities states, "For the uninitiated; gamification is the practice of applying game mechanics in nongame situations. These typically include points, achievements, high score table and other trappings of modern gaming." (Groome, 2015). While each general definition of gamification has slight

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

differences, the idea behind all of them is using elements of games in nongame situations in order to motivate people to do things they might not otherwise do or enjoy doing. This is a concept that has been utilized effectively in businesses for marketing, training and customer engagement and its practice has spread to other venues and is now being adopted by many educators (Derek et al., 2013).

When investigating gamification in education, it quickly becomes apparent how complex the term really is. Gamification is used to refer to a variety of practices that involve employing games to facilitate learning. This can include using actual games in the classroom, both conventional games (games usually played for entertainment purposes) and educational games (games developed specifically to teach) . Alternatively, courses can be constructed as a game where all the activities are couched in game terms (Isaac, 2015). Gamification can describe using just the rudimentary elements of games, as it most often does, or using the deeper architecture of game design to structure the learning environment. There are also a variety of terms used to describe these different methods, game-based learning, gameful learning, gamification, funware, serious games, simulations, and gameful design are some of the most common (Kim and Lee, 2015).

2. Gaming In Classrooms

Gaming in the classrooms can be divided into two broad categories. These are the use of games for teaching and the use of aspects of games to facilitate or structure teaching and learning. When discussing the use of games for instruction, it is helpful to refer to the latter as game-based learning.

2.1. Game Based Learning

Game-based learning uses games in the classroom to help teach concepts and their application. This practice involves learners playing games that utilize the ideas the teacher wants them to grasp or that put into practice the skills they are trying to acquire. However, even the term game-based learning needs further clarification because, while it clearly identifies the role of games in the learning process, it can be used to refer to different types of games, both traditional and teaching games, as well as the differing formats of digital and analog games.

Game-based learning incorporates the use of traditional games, normally played for pleasure, played in the classroom to teach or reinforce concepts from the class. While this is most commonly conceived and applied with digital games (for example, using The Sims to learn about management resources), it can actually mean any type of game (using chess to teach engagement strategies) (Institute of Play, 2018).

The difference between just playing the game at home and game-based learning is not the game itself but the intent. When playing monopoly at home, the purpose of the game is pleasure. When playing in class, the purpose is to learn a concept or skill. It may also be pleasurable but that is not the primary intent, although the pleasure may help the student learn, which is one of the main reasons for using game-based learning. In other words, the point of playing the game is learning but a game is used to teach because it is pleasurable.

Game-based learning also includes using games that were developed specifically for pedagogical purposes and has long been a part of education. The old -fashioned spelling bee is a game that is designed specifically for learning. It uses the rules and competition of a game to practice and evaluate a student’s ability to spell. However, game-based learning has grown tremendously since the widespread growth of digital gaming. A quick survey of the Apple App Store easily demonstrates the plethora of games now available to teach a variety of subjects including languages, math, and science.

2.2. Gamification

Game-based learning refers to the use of actual games in learning but gamification focuses on using game design strategies in a non-game setting. As discussed earlier, this is by no means limited to learning environments. In fact, it is much wider spread in the private sector as companies use gamification to build customer loyalty, increase sales, as well as to train and motivate employees. This study is focused on the use of these approaches for teaching.

Gamification is often used to describe two different concepts best divided into game elements and game constructs. Game elements identify the measurable components of games such as badges, leaderboards or other rewards that are utilized in learning situations while game constructs focus on the way games are structured to naturally engage players and the way those design principles are used to design learning environments. While the term gamification can be and is used to include both of these practices, it is most commonly used to designate the application of game elements.

There are a variety of ways that game elements can be applied in education. Using gamification might involve providing a badge or other reward for particularly desired behavior like completing aspects of an assignment, or

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

uploading information into a learning management system. It might involve the use of a progress marker to visually show a student their advancement in completing certain tasks. A graph to indicate a student's standing in the class in comparison to other students is another possible use.

Teachers have used game elements long before gamification became a term. The old-fashioned method of listing students on the class blackboard in order of performance is just an old-fashioned leaderboard. And students were often motivated to get to the "head of the class" by the competition engendered. Grades themselves are often viewed by students as badges to be earned rather than the indication of mastery of the subject that they are intended to be (Daly, 2012). Daly's remark about bad grades not incentivizing students is an acknowledgment that negative punishments, in Skinner's terms, are not effective in teaching and learning.

The difference between the older techniques and gamification is one of degree rather than kind. In gamification, these techniques are used as part of a deliberate whole, and to evoke a game-like atmosphere, rather than as a one-off pedagogical strategy. One could certainly gamify only one section of a class. For some teachers, this might be the most effective way to begin using gamification. Nonetheless, the more integrated the techniques are, the more effective their results. This study will focus on the utilization of both game elements and game constructs in what this author refers to as gameful design.

The line between gamification and the ways teachers have traditionally used similar approaches is a challenging one to draw. This author argues that these concepts are neither new nor fundamentally different in business or teaching. What has changed is the familiarity of video gaming and the digital environment of modern culture. While basic gamification concepts have been used in the past, the ubiquity of digital engagement now makes them much easier to apply. The more they are used in the private sector, the more familiar students become with them and thus the more they relate to them in an educational setting. This familiarity translates into greater effectiveness, which motivates teachers to use them. There is no real difference between the more modern implementations of gamification and the old-fashioned versions. The difference is primarily in the understanding of it as a concept to be deliberately applied as a pedagogical strategy. In other word, teachers have been gamifying classrooms for years, but now have a term for the concept and can develop a more deliberate and comprehensive approach.

Using simple game elements in class is quick and easy and yields quick results, applying game constructs however, takes gamification much further and structures a course using the principles that make effective games compelling to play. This can include attributes of any kind of game but refers primarily to videogames, as they are far more complex than most analog games and yet engage players quickly and for extended periods of time. The idea of gameful design is identifying the design principles that videogames use which enable them to successfully engage players and apply them to a learning environment. This can be taken as far as creating an entire class as if it were a game. But more broadly, it can be used to structure a more traditional class, with traditional language and assignments, using game design concepts. This is known as structural gamification (Kapp, 2013).

To review, while the term gamification is new, it is not a new concept in business or in education. The term gamification is often used to encompass a wide range of practices that use games or aspects of games in non-entertainment settings. While it is more effective to differentiate between game-based learning, game mechanics and gameful design, the terms and ideas are often used interchangeably. Gamification and game-based learning include both analog and digital games, however the term is used primarily to refer to digital games. While all elements of gaming and education are of pedagogical value, this study is focused primarily on game mechanics and gameful design and will use the term gamification to refer to both. This study explores the way game mechanics and gameful design can be used to engage learners and enhance learning. These techniques can and are being used at all levels of education but this research is most concerned with their utilization in higher education.

3. Why Gamification?

The simplest argument for adopting gamification in the classroom is that gamified learning is fun, and therefore reinforcing, so students will spend more time doing it and will therefore learn more (Arnold, 2014). This is not a question of entertaining students at the expense of education. Gameful design follows the practices that lead to effective learning and provides a framework for teachers to make the most advantageous use of those practices. If implemented properly, most students will learn more and enjoy doing it. The researchers at Delft University, where gamification has been extensively applied, observed that, gamification works: students are activated and motivated by it (Deterding et al., 2013).

Gamification brings many advantages to the classroom. The most significant and commonly emphasized is that of increased engagement. Students are more interested and involved in gamified courses, which results in learning benefits. But gamification has more to offer than just the advantage that fun brings. The structure of gameful design

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

incorporates many features that are instrumental in effective teaching. Gamification can increase intrinsic motivation, convey clear learning goals, and facilitate the teaching of complex topics. It utilizes multiple learning styles to create an individualized, emergent, active and authentic learning experience. Gamification can develop team skills and shortcut cognitive dissonance. Finally, gameplay itself develops important 21st century skills. This section will explore these pedagogical advantages that are available through gamification. Advangates of using gamification to support education will be studies under four titles. These titles are; (1) to encourage students, (2) to motivate students, (3) to influence behavior positively, and (4) to provide and stimulate innovation (Kapp, et al., 2014).

3.1. Encourage Learning

In the process of gamification, it is possible to encourage and connect people by adding game elements to the training process. Badges, points and leadership tables are frequently used methods to achieve these goals. This is the process of adding gamification as an additional layer above the current learning process. In addition, it is possible to provide user engagement by including the process of gamification in the content creation phase.

Many elements are used in gamification in order to direct the students in line with the aims of the educators. These elements are included in the process to encourage the student to be involved in the process and to influence the educational involvement positively in the process of gamification, within the purposes of the instructor. These elements are; (1) rules, (2) rewards, (3) leaderboards, (4) points, (5) virtual currencies and (6) badges (Kapp, et al., 2014).

3.1.1. Rules

The gamification process must be based on a set of rules for the structural integrity and to function properly. At the stage of encouragement of the participants and the motivation to be realized by the gamification, the fact that the gamification is based on objective and fair rules will enable the participants to feel equal and embrace the process.

3.1.2. Leaderboards

Leaderboards are lists of participants by ranking according to the points they earn or the level of success. This list shows the top players at the pinnacle of the list and everyone can see the names of these people. This element can be a great source of motivation and can create a strong social interaction among participants. In addition, top players reach an advanced social status among the participants.

There are key elements to consider when preparing leaderboards (Kapp, et. al., 2014). One of these elements is to list all participants in the leadership table in a large community or organization motivates participants at the top, while lowering the motivation and encouragement of the participants in the lower ranks. Therefore, grouping leaderboards according to success level will be more effective in encouraging participants to be better. For example, seeing the whole list of the leaderboard of 100 people may not me as encouraging as intended. It is easier to be encourage the participant by comparing the score with other participants that are relatively similarly successful.

3.1.3. Rewards

Rewarding structure is the awarding of the behaviors and activities of the participants during the gamification process. One of the points to be considered in the awarding structure is to make a positive feedback and to avoid negative rewards. Participants should be rewarded for tedious tasks for internalizing the process, feedback should be given to trigger intrinsic motivation for interesting tasks. In the process of gamification, scores, virtual currencies and badges are among the top awards used.

Points can be used to reward correct behavior or correct answer. Points can be used by the user to open new content or to retrieve other virtual products. The main purpose of the points is to push and encourage the participants to learn and focus. For this reason, complex systems should be avoided and easy-to-understand systems should be used. The main purpose of the points is to push and encourage the participants to learn and focus. For this reason, complex systems should be avoided and easy-to-understand systems should be used.

3.1.4. Points

Points are a way to reward participants to complete tasks, progress, or give correct answers. These points can be used as a way of gaining status or as a way to access new content. These points can even be used as virtual currency and can be used to obtain virtual or physical products.

3.1.5. Virtual Currency

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Virtual currencies are a special type of score and can be used to get virtual or real items. The virtual currency has no value if it cannot be used and spent during the gamification process. In the integration of virtual currencies, it is important that purchasing a product and showing off this product doesn't prevent learning. Otherwise, the potential of learning will decrease.

3.1.6. Badges

Badges are a visual symbol of the participant's success in the process of gamification. Many students enjoy collecting badges and showing them off. Badges are successful in motivating participants in digital gamification, but they aren't useful once you gained them other than listing them. Therefore, there must be systems to show and display these badges.

3.2 Motivation

Increasing motivation via gamification and gameful design is one of the most used and studied side of gamification (Atıf). To make a gamification framework that expands student motivation it is important to focus on the basic components that make videogames desiring to their players. Lee and Hammer (2011) states that there are three main areas that a game need to touch in order to motivate the gamer. These are cognitive, emotional and social areas. In order to achieve this intrinsic motivation needs to be achieved, then the will to study will come from the student itself. Before reaching intrinsic motivation, extrinsic motivations such as badges and rewards are used to draw the attention of the students (Hanus, Fox, 2015).

In most fields, there is a certain amount of learning that is somewhat routine or dull; gamification can make this learning more pleasurable. Using game elements - providing an intriguing story, creating a friendly competition, creating a sense fun – can help a learner who does not have an intrinsic motivation to tackle the material or to maintain focus. Even for those who enjoy learning or are committed to mastering a topic, not every aspect of the process is pleasurable. Gamification can provide an additional motivation for the hard work of learning (Sillaots, 2014).

Utilizing simple game elements provides an extrinsic reward, yet gamification can also use these extrinsic rewards while developing intrinsic motivation. It is an unpleasant but undeniable fact that not all students are motivated to learn and many are motivated only by extrinsic rewards. If a student can be engaged in the material, they often develop an interest in the material. The challenge of course is to get them engaged enough to develop an interest. Gamification provides a method do so. Gameful design begins by offering frequent rewards for necessary but easily mastered material. This quickly involves students and allows the teacher to introduce and reinforce positive learning behavior early on. As players/students abilities grow, the assignments become more challenging and the rewards more infrequent. The quick easy rewards get the students involved and by increasing the difficulty, they stay involved rather than losing interest. As they invest more time and energy in the material, they become more engaged and intrinsically motivated. The material and the process keep (Banfield and Wilkerson, 2014). The material and the process keep them engaged.

3.3 Influencing Behavior Positively To Promote Learning

The aim of the gamification process, which is created by integrating game elements into the curriculum, is to indirectly direct student behavior and reveal positive behaviors. Gamification allows for a more individualized learning. There are a variety of options that can be made available through gamification. Learners can be given options for assignments. They can have control over the pacing and order of learning. They will receive new information and challenges as they master the required material rather than always at a predetermined time. All of these possibilities provide an environment that meets the learner where they are (Iosup and Epema, 2016).

The structure of gameful design builds knowledge scaffolding at the pace of the learner. A key component of a comprehensively designed gamified course is autonomy. The course is designed to give the students choices in how they proceed through the class and which challenges (assignments) they accept. Of course, the teacher has designed the class therefore the teacher ultimately has control and can assure that all the choices will lead to the desired learning outcomes. But the structure allows the students to proceed at a pace that is comfortable to them. It also allows them to spend more time on the areas that are more challenging without being penalized or holding up the rest of the class. This increases the chance that students will not get “left behind” if it takes them longer to grasp specific concepts, or bored if they master them sooner.

Gamification allows for a multitude of learning strategies, which can engage different types of learners. Different students learn different ways and an individual student may have more than one learning style. Traditional education is structured primarily toward only a few learning styles. But a properly gamified course includes multiple learning styles, which allows students to acquire and demonstrate their knowledge in a variety of.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Ironically, by utilizing gamification and providing different learning style opportunities, the focus shifts from how the student learns to what they have learned (Iosup and Epema, 2016)

It is common sense; if learning is more fun, students will spend more time learning, engaging and learning more. Games are fun, so using games for learning can make learning more fun and then students will spend more time learning, engaging and learning more. Does that mean that sticking a game in a class will automatically result in better learning or student enjoyment? No. As with any teaching/learning technique, for gamification to be successful it must be thoughtfully and effectively applied and gamification is rife with opportunities for misapplication. It will not solve every problem, nor is it appropriate for every situation. A teacher interested in utilizing gamification needs to know the challenges as well as the rewards before embracing the practice.

3.4 TRIGGERING INNOVATION

Gamification also provides a complex environment that promotes the teaching of complex topics. Because gameful design encompasses so many aspects of the subject being studied and how those interact, it creates a more complex system than a learning approach that looks at elements separately. Some gamified courses create a complete environment in which students participate. In the policy brief Gaming Our Way to a Better Future from the Wilson Center, Diane Tucker, explains why games can be so effective in teaching complex topics. She argues that the very structure of games forces players to confront complexity, make choices, and explore possibilities that would be risky to try in real life (Tucker, 2012). While Tucker is speaking specifically about game-based learning, the principles she alludes to are transferred to the classroom in gameful design. Gamefully designed courses have the ability to communicate to students the complexity of situation.

Gamification can trigger innovative thoughts and ideas. It requires active learning, which has been demonstrated to be, a more effective learning process than traditional learning alone (Gonzalez, 2015) . In active learning, students do not just passively receive information from a lecture but also put it into practice in some manner. As an example, "FoldIt!" is a game developed to teach protein structures to those who are not related to science. In this game, users work with 3D protein structures, and try to accomplish a challenging task, folding protein structures properly. Some organizations have also gamified software bug detection process. This part of the software development phase has become more active by giving points and rewards to the participants in the error reports.

Gamification is not necessary for active learning but rather requires active learning. The whole basis of a game is that players (learners) must actively play; the students must take action and take control. They are not passive receivers of information. Action is inherent to the system; for a game to move forward, a player must make choices and take action. They must get active, get involved, solve problems, face challenges, and demonstrate knowledge. This is what gamified learning is. There is no way for students to coast through a well gamified course. If they are going to play at all, they must engage (Tucker, 2012)

4. Caveats, Challenges, And Concerns

Despite the hype and success of gamified classes, gamification is not a foolproof strategy, nor is it appropriate for every situation. The many possible positive outcomes from gamifying a course are predicated on a well-designed course. Without the appropriate structure, the desired results will not be achieved and actual damage could be done (Iosup and Epema, 2014).

4.1. Caveats

Implementing gamification is not simple. It requires a tremendous amount of resources and the requirements are ongoing; they do not cease once a class has been created. Some stakeholders in the education process, including the students themselves, may be resistant to this “new” pedagogy despite its appealing nature. And despite much anecdotal evidence of its success, relatively little rigorous research on gamification as a teaching technique has been done and what has been done has yielded contradictory results.

Gamification techniques are easy to misapply and when improperly utilized, yield short-term results at best, and negatively impact learning at the worst. While the researchers at Delft University are strong proponents of gamified learning, even they caution that is a complicated matter that is often misunderstood (Deterding at al., 2011).

4.2. Damaging Design

As discussed earlier, for many, gamification refers only to the basics of game mechanics. A token-based reward system or competition from some sort of comparative charting system like a leaderboard is inserted into a class and now the class is considered “gamified.” Effective gamification involves much more. It stresses a learner-centered design in which every step of the goal-oriented process has been thought out. Multiple pathways to the

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

end goal should be available. Student choice should be imbedded into the course challenges. Increased difficulty levels as student's progress, opportunities to work collaboratively, challenging assignments that require the utilization of multiple skills; all of these are the basis of gameful design. Game mechanics, such as badges, rewards and leaderboards, are merely the surface ways that this deeper design is enacted. Without this deep design, gamification is just a gimmick.

It is very easy to reject a more challenging gameful design and focus on game mechanics, which will lead only to short- term results. Game mechanics are effective at motivating players to take action particularly in the beginning of the "game." The term onboarding or organizational socialization is used in business to describe the process of getting customers or employees socialized to their new environment. In education, this might involve posting to the Learning Management System (LMS), reading the syllabus or understanding assignments. Game mechanics provide extrinsic rewards for this behavior. They are usually quite effective to start with but students quickly lose interest if they are used in isolation. The ultimate goal is to move the student from extrinsic to intrinsic motivation. Points and badges can get them involved but cannot be the basis of their involvement. They must be used as a tool to lead the students to real involvement with their learning.

Poorly implemented gamification can be destructive. Gamification is most recognized for its ability to motivate; however, this motivation is initially extrinsic. If not used as part of a more complex gameful design, leading into intrinsic motivation, gamification can actually cause a decrease in motivation. For the students originally less motivated, the gamification effects can be not only short lived but, once the game elements are removed, lead to an even lower level of motivation that was there at the beginning. Students can also become focused on aspects of the game that are not important. For students who were initially motivated, providing extrinsic rewards can lead to "Over justification Effect" which will reduce their natural intrinsic motivation (Glover, 2013).

Additionally, if the game feels manipulative or unfair, it runs the risk of alienating the students, even if it is effective in motivating them to do the work successfully. Game designers warn against using those types of game mechanics as players can often recognize that manipulation and will come to resent it and the game experience (Kim, 2015).

Students can get caught up in the game and lose sight of the goal. Gamification should not be the goal. It is a paradox, but the gamification designer has to find the balance between a game that is not interesting enough, that leads to boredom in players used to a more sophisticated game, and creating a game that is too exciting and the players place too much emphasis on the game elements and not enough on the learning.

Once gamification is removed, it is possible students lose all interest especially if the design focused on extrinsic rewards. Many people who embrace gamification do so only at the game mechanics level. Not only does this lead to less satisfying and shortterm results but also all results may be lost when gamification is removed (Hamari et al., 2014). They argue that by emphasizing the mechanics that focus on extrinsic motivation, a designer would weaken players' intrinsic motivation and developing intrinsic motivation is a main goal of gamification.

4.3. Faculty Resistance

Faculty can be reluctant to embrace gamification because of all the challenges it brings (El-Masri and Tarhini, 2015). While there are solutions for many of these problems, they are not insignificant impediments.

Gamification can be expensive to implement if digitally based. While gamification does not have to be, digital is the format most practitioners are referring to when they discuss gamification. Unless the faculty member is a computer science professional, it is unlikely that they will be able to develop the digital aspects of the game themselves. The cost of hiring an IT professional to create the game architecture as well as a designer to create the visuals can be beyond the budgets of most schools. Alternative sources for funds or talent will likely need to be found. The advantage of this type of gamification is that the design cost is usually a one-time expense.

Effective gamification is complex and time consuming (Iosup and Epema, 2014). The importance of suitable design to achieve the desired results has already been discussed. The resources necessary for this successful design are considerable. In addition to the cost if the design is digital, there is a substantial time investment involved. The coursework itself must be planned out and then a detailed game design grafted onto it. The time commitment does not end once the course is designed.

The time involved in implementing the course design can be extensive, particularly the first few times the course is offered as the teacher/designer grapples with this new way of covering the material. And some of the components of gameful design that are so critical to its success, like rapid feedback, can be extremely time consuming.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

This time commitment is ongoing. Even after the design is completed and refined through practice, the teacher must still pay close attention and be prepared to adjust the process every time. Because effective gameplay, in videogames or in classes, is emergent, it is going to remain, to some extent, unpredictable. Each iteration of the game/class will be somewhat different and the teacher must be focused and prepared to respond.

The game needs to be tailored to the specific population. There is no stick-on template that can be applied to every course and work for every set of students. What kind of story would engage a particular set of learners? What motivates the particular students? A teacher must consider the personality types of their students and design accordingly. Some gamification practitioners go as far as administering questionnaires to their students at the beginning of the year to divide their player types and create their systems accordingly. For others, it may be enough to know the quirks of their general population and to design a system with enough flexibility to actively engage a variety of learners.

As with any new pedagogical strategy, some kind of training is involved. Whether attending a formal instructional session or researching on their own, a teacher wishing to try gamification must invest time and resources into learning about the process. There are multiple right ways to gamify as well as many wrong ways and a teacher new to gamification is going to have to invest significant effort into strategies, possibilities and best practices to achieve competency. Unfortunately, given the time and budgetary shortages most faculty face, not every teacher who wishes to introduce gamification will have the ability to receive the proper preparation. If the teachers do not have the resources to create a well-designed game, they are better off not gamifying. If not well designed, gamification becomes a novelty whose effectiveness quickly wears off.

4.4 Student Resistance

Students raised on sophisticated games require a similar level in a gamified course. One of the chief complaints regarding educational games is that they are not fun. This is why students do not play many of them (El-Masri and Tarhini, 2015). The gameful design of coursework is predicated on videogame designs, a much more complex design style than most analog games. Students who have been playing these types of games most of their lives can quickly grow bored and lose motivation if the game design of a class is not sufficiently challenging.

Not everyone likes to play games. While for the majority of people, adding a gamification element makes things more fun and therefore more desirable, there are people that do not like to play games. For these people, adding gamification is a deterrent to involvement even if it is well executed and well received by the students in general. There is no real way to design out this problem. It is rooted not in the pedagogy, but in the inherent differences within the student body. In their exemplary literature review, Hamari, Koivisto and Sarsa conclude that gamification does work with certain users. They argue that people use games in different ways and for different reasons therefore their response to gamification is going to be different as well (Hamari et al., 2014). Some gamification advocates suggest providing an alternative, non–gamified path for students who would prefer it.

Some students are resistant to learning being fun. Even if they are game players outside of class, some students would prefer not to experience gamification in the class. They perceive learning to be serious business and the idea of gamifying or making it fun is not appealing (Sillaots, 2014). For these students, it is important to discuss the ideas behind gamification and stress the serious learning underlying the process. Providing an alternative non-gamified format is also suggested. For these students, it is important to discuss the ideas behind gamification and stress the serious learning underlying the process. Providing an alternative non-gamified format is also suggested.

Additionally, demographic differences such as age, gender and culture could impact acceptance of a gamified pedagogy if done digitally. There is some evidence to show that identity factors affect our interaction with technology (Koivisto and Hamari, 2014). They go on to point out that current research indicates that age and gender can be a factor (Koivisto and Hamari, 2014). If gamification is digitally based, this digital divide could reduce the effectiveness if not compensated for. Some studies indicate that older students are not as comfortable with technology and digital gamification as millennials, and some research has shown that female players prefer different types of games than male players. None of the findings are conclusive nor do they apply to all members of a demographic group. Rather than seeing these limitations as a reason not to utilize gamification, this researcher argues that it supports the need for multiple paths and challenge styles in the gamified course.

Cultural differences are more challenging. As mentioned previously, some students resist the fun factor because they believe schooling should be a serious business. In a study done with Malaysian students, researchers conclude that cultural background played a part in their results and argue that more study should be conducted on this factor. For these students, a significant orientation to the gamified course is required so that it is clear to students that

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

while the process is fun, the learning is serious. For these students, an alternative course option without gamification might also be necessary. These findings are just further support for comprehensive gameful design rather than just the surface application of game mechanics, as is often done in the name of gamification.

While gamification is being touted as the next major innovation in instruction, not all education establishments are ready to embrace the concept. A teacher who wants to implement this new pedagogical style might receive resistance from not only the students but the administration as well. There might be a struggle with university resources or social support. The teacher may well have to spend time educating the administration on the process and value of gamification (Iosup and Epema, 2014).

5. Empirical Evidence

There is significant anecdotal reporting on the value of gamification, however there is a dearth of quantitative research to fully prove that gamification is an effective pedagogical strategy or to demonstrate satisfactorily how and when it works. The research that has been conducted to date indicates gamification is effective but is insufficient. More research needs to be done (De Byl, 2013; Attali and Attali, 2015).

Many of the studies in this field have been problematic in their design. In several of the meta-studies conducted on gamification in education, multiple research articles had to be dismissed because of a variety of weaknesses (Kapp, 2012). Gamification as a pedagogical strategy is new and even with the increase in research studies; there has not been sufficient time to reach definitive results. There are so many aspects and variables involved that there will need to be significant numbers of studies done before we can have fully data driven implementation. Despite these issues, there is some empirical evidence to review.

An empirical study has been conducted for 107 undergraduate software engineering students by applying Structural Equation Modeling (SEM). Five variables that are used in SEM analysis are Gamification Learning Scale, Learning Anxiety Scale, Learning Motivation Scale and Academic Performance scale. The results of the study show significant relationship between learning motivation and cognitive load as well as the remaining three variables (Su, 2015). Implementation of gamification and game-like elements in teaching materials and strategies should be supported.

Studies have been conducted examining different aspects of gaming involving both techniques and effectiveness. In their literature review, Hamarai, Koivisto and Sarsa explain that studies focused primarily on behavioral outcomes focusing on “motivation, attitude and enjoyment” using experiments or statistical analyses.117 Some research has focused on emotional effects of students such as motivation while other research has sought to identify which game mechanics are the more effective. Qualitative and quantitative research has been done (Attali and Attali, 2015).

While many of the studies conducted yielded limited or conflicting results, overall, the research has come down in favor of gamification. It is an effective learning/teaching strategy in many situations (Attali and Attali, 2015; Banfield and Wilkerson, 2014; Ong et al., 2013; Iosup and Epema, 2014). The technique does yield greater success in the classroom (Hamari et al., 2014).

The research on gamification has yielded mixed results. Despite the many positive effects, gamification does not always work all of the time and not all of the research resulted in positive outcomes. Hamari, Koivisto and Sarsa point out that the positive effects of gamification come with negative consequences as well (Hamari et al., 2014). While some studies show that gamification increases student motivation, satisfaction or performance, other studies show the opposite and still others identify negative consequences that accompany the positive results.

More rigorous and empirical research needs to be done. A survey of research literature leads one not so much to doubt the effectiveness of gamification but to feel the urgent need for more research. Doing experimental/causal research to prove gamification results is not without its challenges. Creating a control group and isolating specific pedagogical techniques is almost impossible. However, it would be possible to do a quasi-experimental study. There are multiple aspects of gamification to be isolated: the many different techniques; the techniques used in conjunction with each other; different learner types; with which game mechanics the learner types work best; and the variety of positive outcomes that might be achieved. While there needs to be significantly more research done, current findings indicate that gamification holds much promise in education.

6. Conclusions

Gamification is an old concept that has been brought to prominence by the digital revolution and embraced by businesses and other organizations. It is now being explored in education. Gamification takes concepts that have

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

been used in education for hundreds of years and organizes them and connects them into a new pedagogical approach. The term gamification is used to refer to the use of almost any aspect of games when applied to a non-game experience. In education, this overly broad definition can be more usefully divided into game-based learning and gamification, in which gamification consists of both the use of game mechanics alone as well as gameful design. There are still other terms used to refer to all of these concepts as no consensus has yet been reached by the stakeholders. An investigator must use multiple terms when researching gamification.

Gamification brings a great deal to the education table when properly applied. The structure of gameful design mimics that of excellent teaching and provides a conducive environment for pedagogical strategies, such as authentic and active learning to name just two, that have been found to be more effective than traditional teaching approaches. Gamification can result in increased student motivation, engagement and learning. However, gamification is not without its drawbacks. It is time-consuming and often expensive. It is easy to misapply and can be ineffective and even destructive when misused. While the reports by practitioners of gamified education have been profoundly positive, the empirical research on the technique has just been started.

Gamification is a powerful and effective tool for learning and can help resolve many problems facing education in America today. But it is neither a Band-Aid nor a cure all. As The Beginner's Guide to Gamification for Online Communities exhorts; gamification should be one tool you use to build a great community, not the be-all and end-all. It doesn't appeal to everyone, and can't solve every problem you might have (Vanillaforums, 2018).

7. References

Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences, 21(1), (pp. 32-39).

Attali, Y., Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance?. Computers & Education, 83, (pp. 57-63).

Daly, J. (2012). Where does gamification fit in higher education. EdTech Magazine.

De Byl, P. (2013). Factors at play in tertiary curriculum gamification. International Journal of Game-Based Learning, 3(2), (pp. 1-21).

Deterding, S., Björk, S. L., Nacke, L. E., Dixon, D., & Lawley, E. (2013). Designing gamification: Creating gameful and playful experiences. In CHI'13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (pp. 3263-3266). ACM.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15). ACM.

El-Masri, M., Tarhini, A., Hassouna, M., & Elyas, T. (2015). A design science approach to gamify education: From games to platforms. In ECIS.

Glover, I. (2013). Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. In EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology (pp. 1999-2008). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gonzalez C. S., Gomez, N., Navarro V., Cairos, M., Quirce, C., Toledo, P., Marrero-Gordillo, N. (2015). Learning healthy lifestyles through active videogames, motor games and the gamification of educational activities. Computers in Human Behavior, 55, (pp. 529-551).

Groome, P. (2015). [Community] Introduction to Gamification. Accessed November 22, 2018. https://blog.vanillaforums.com/community/introduction-to-gamification

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In 2014 47th Hawaii international conference on system sciences (HICSS) (pp. 3025-3034). IEEE.

Hanus, M.D. and Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. Computers & Education, 80(1), (pp. 152-161), available at: http://doi.org/ 10.1016/j.compedu.2014.08.019

Heacademy. (2017). Gamification and games-based learning. Accessed November 22, 2018. https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/gamification-and-games-based-learning

Institute of Play. (2018) . About. Accessed November 22, 2018. https://www.instituteofplay.org/about Iosup, A., & Epema, D. (2014). An experience report on using gamification in technical higher education. In Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education (pp. 27-32). ACM.

Isaac, s. (2015). The difference between gamification and game-based learning. Accessed November 22, 2018. http://inservice.ascd.org/the-difference-between-gamification-and-game-based-learning/

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.

Kapp, K. M. (2013). The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice. John Wiley &

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sons.
Kapp, K. M., Blair, L. and Mesch, L. (2014), The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice. Wiley, San Fransisco, CA.
Kim, B. (2015). Gamification. Library Technology Reports. 51(2), (pp. 10-18).
Kim, J. T., & Lee, W. H. (2015). Dynamical model for gamification of learning (DMGL). Multimedia Tools and Applications. 74(19), 8483-8493.
Koivisto, J., & Hamari, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. Computers in Human Behavior, 35, (pp. 179-188). DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.007
Ong, D. L. T., Chan, Y. Y., Cho, W. H., & Koh, T. Y. (2013) . Motivation of learning: An assessment of the practicality and effectiveness of gamification within a tertiary education system in Malaysia.
Sillaots, M. (2014). Gamification of higher education by the example of course of research methods. In International Conference on Web-Based Learning (pp. 106-115). Springer, Cham.
Skaržauskienė, A., & Kalinauskas, M. (2014, October). Fostering collective creativity through gamification. In The proceedings of the ISPIM Americas Innovation Forum (October 2014): Montreal, Canada on 5-8 October 2014.
Tucker, D. (2012). Gaming our way to a better future. Accessed November 22, 2018. https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/policy%20brief_gaming%20our_way_to_a_better_future.pdf
Vanillaforums (2018). Gamification for online communities. Accessed November 22, 2018. http://pages.vanillaforums.com/guide-gamification-online-communities
Wood, L. C. & Reiners, T. (2012). Gamification in logistics and supply chain education: Extending active learning. In P. Kommers, T. Issa, & P. Isaías (Eds.), IADIS International Conference on Internet Technologies & Society 2012 (pp. 101–108). Presented at the International Conference on Internet Technologies & Society 2012, Perth, Australia: IADIS Press.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nın (Yds) Düşündürdükleri

Murat Polat
mpolat@anadolu.edu.tr

Özet
Türkiye'de 2013 yılı itibariyle yabancı dil seviyesi ölçme ve değerlendirmesinde kullanılan Yabancı Dilbilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS) içeriğiyle ilgili akademisyenlerin tutumlarının belirlenmesi, sınava dair fikirlerinin alınması ve sınavın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması yabancı dil eğitimiyle ilgilenen tüm paydaşlar için yararlı olacaktır. 2015-2016 yılları arasında yapılan bu çalışmada akademisyenlerin YDS konusundaki tutumlarını belirlemede kullanılmak üzere YDS'nin geçerliğiyle ilgili 12 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiş, sonrasında yapılan pilot uygulamada ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik gibi psikometrik özellikleri incelenmiştir. 3 alt boyutu bulunan ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kanıtlanan bu ölçekle 84 devlet üniversitesinde çalışan 2687 akademisyenden sınavın geçerliğiyle ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmada YDS'nin geçerliği ilgili akademisyenlerin olumlu görüşlere sahip olmadıkları, YDS'nin yabancı dil ölçmede yazma, dinleme ve konuşma soruları içermediğinden bir dil sınavı olarak gerçek anlamda yeterli görülmediği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı akademisyenlerin görüşlerinin cinsiyet ve medeni durum gibi bağımsız değişkenler dikkate alındığında anlamlı farklılıklar göstermezken, katılımcıların sınavdan aldıkları puanlar, sınava giriş amaçları ve taşıdıkları akademik unvanlar dikkate alındığında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir

Keywords: *YDS, Geçerlik, Yabancı Dil Yeterlilik, Ölçek Geliştirme, Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yeterlik Temelli Eğitim Çıktılarının Ölçülmesinde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları ve Yöntemler

Doç. Dr. H. Ömer BEYDOĞAN
Ögrt. Görv. Gizem BEYDOĞAN

Özet
Eğitim programının sonunda öğrencilerde gerçekleşen yeterliklerin ölçülmesi ve yeterliklerin öngörülen çıktılara uygunluğunun denetlenmesi noktasında günümüzde farklı değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır. Değerlendirmelerde program bir bütün olarak ele alınıp bütün unsurları hakkında karar verilebildiği gibi, programın sadece belli bir boyutu değerlendirilerek programa katkısı noktasında kararlar verilebilmektedir. Yeterlik temelli eğitim programı, öğrencide becerileri ortaya çıkarmayı esas alır. Değerlendirmede programın girdi-süreç ve çıktıları belirlenerek değerlendirme sürecinde kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşım izlenir. Değerlendirme sonucu, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak kendi kendine yetebileceği bir noktaya ulaşıp ulaşmadığına karar verilir. Bu çalışmada, öğretmen yetiştirme programının yeterlik temelli unsurlarının değerlendirilmesinde işe koşulan uygulamalar ve süreçler ele alınmıştır. Öğretimde kalite boyutunu ele alan pilot uygulamalar çerçevesinde işe koşulması gereken değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Alternative Evaluation Approaches And Methods In Measurement Of Proficiency Based Learning Outcomes

Doç. Dr. H. Ömer BEYDOĞAN
Ögrt. Görv. Gizem BEYDOĞAN

Abstract
At the end of the training program, different assessment approaches are used to measure the competencies in the students and to check the adequacy of the competencies to the prescribed outcomes. In the evaluations, the program can be considered as a whole and it can be decided about all its elements. The proficiency-based training program is based on developing skills in learning. In the evaluation, input-process and outputs of the program are determined and a comprehensive and holistic approach is followed during the evaluation process. In the assessment, it is decided whether the student has reached a point where he / she is self- sufficient as cognitive, affective and psychomotor. In this study, the applications and processes employed in the evaluation of the competency-based elements of the teacher training program are discussed. The evaluation studies conducted within the framework of pilot applications that address the quality dimension in teaching are summarized.

Giriş

Günümüzde iletişim, ulaşım, küreselleşme, ticaretteki gelişmeler, eğitim anlayışında köklü değişikliklere yol açmıştır. Göçe bağlı nüfus hareketleri, teknolojide yaşanan hızlı değişim; değişimin öncüsü olan yüksek öğretim kurumlarının işlevlerini etkilemiştir. Yükseköğretim kurumlarından öğretim hizmeti alan öğrencilerin sayılarındaki hızlı artış, devlet üniversitelerinde özerkliğin genişlemesi gibi gelişmeler, tüm ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de yükseköğretimde "Kalite Güvencesi" sorununu gündeme getirmiştir. Uluslararası öğrenci hareketliliği, sınır ötesi üniversiteler ve küreselleşen ekonomide hizmetlerin serbest dolaşımı nedeniyle, yükseköğretimde "kalite güvencesi" sadece ulusal değil, uluslararası bir boyut kazanmış, diplomaların tanınması ve akreditasyon konuları ikili veya çok taraflı ilişkilere yol açmış, önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir (YÖK, 2007).

Yükseköğretimde kalite standartlarının sağlanmasında en önemli alanlardan birisini öğretmen yetiştirme alanı oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve bu standartların ne derece gerçekleştiğinin değerlendirilmesine yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır (Ok, 1991; Bayülken, 1999; Erişen, 2001; Taş, 2004). Kalite algısı eğitim fakültelerinin eğitim programlarının geliştirilmesi noktasında çalışmalara yol açmıştır (Mahiroğlu, 1996; Binici, 1999; Henkel, 2000; Erişen, 2001).

Alan yazında yapılan araştırmaların çalışma konularını akreditasyon standartları ile mezun yeterlikleri arasındaki ilişki (Adams, 2000), kalitenin iş tatmini üzerine etkisi(Rahman, 2000), yükseköğretimde kalite etkinliklerinin değerlendirilmesi (Mortensen, 2000), kalite geliştirme çalışmalarının öğrenci başarısı üzerine etkisi (Ronald, 2000), toplam kalite yönetimi ve eğitim arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Eroğlu, 1996; Çetiner, 1996; Yurter, 1999; Yalabık, 1999; Ertürk, 1998; Binici, 1999; Baykara, 1999). Öğretmen yetiştirme programlarının çok kaynaklı değerlendirilmesi (Vaughn, Everhart, Sharpe ve Schimmel, 2000; Arslan, 2000; Lawless, Smith, Kulikowich ve Owen, 2001) oluşturmuştur.

YÖK ve Dünya Bankası (1999) tarafından gerçekleştirilen "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon" konulu milli eğitimi geliştirme projesi çerçevesinde, öğretmen eğitimine yönelik standartlar şöyle belirlenmiştir:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

1.Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi,
2. Öğretim elemanları,
3. Öğrenciler,
4. Fakülte-okul işbirliği,
5. Tesisler, kütüphane ve donanım,
6. Yönetim,
7. Kalite güvencesi

Standart, belirli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yeterlik ve nitelik düzeyini (YÖK, 1998) ifade etmektedir. Standartlar, akreditasyonun temelini oluşturmakta, sistemin gereklerini ortaya koymak ve yüksek nitelikli lisans programlarının geliştirilmesinde yapılması gerekenleri vurgulamaktadır. Standartlar aynı zamanda kalitenin göstergelerdir. Kalite ise belirlenen ihtiyaçların tahmin edilme derecesine yönelik olarak ürün veya hizmeti etkileyen özelliklerin toplamı şeklinde açıklanabilir (Geoffrey, 1994).

Dünün sanayisinde uygulanan kalite anlayışı, günümüzde kamu idarelerinde, sivil toplumda ve günlük hayatın her alanında yerini almıştır. Kalite ve standart artık modern toplum olmanın bir göstergesi olarak kabul görmektedir (Kuş, 1999). Kalitenin sağlanması ve sürdürülmesi ise kalitenin gerektirdiği standartlara uygun değerlendirmeyi, kurumların iç ve dış değerlendirmeler sonucu standartların ve performanslarının karşılaştırılmasına dayanmaktadır (Erişen, 2001). Günümüzde bütün meslekler bu gelişmeden nasibini almaktadır.

Öğretmenlik mesleği, meslek olmanın gerektirdiği bütün özellikleri taşımaktadır. Diğer mesleklere göre daha kapsamlı ve ayrıntılı tasarım ve planlamalar yapmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik, belirli bir bedel karşılığında beden ve zihin gücünün kiralandığı bir meslek değildir. İşe göre insan yetiştirme" ya da "bilimsel işletmecilik" anlayışının bir uzantısı hiç değildir. Öğretmenlik belli bir bedel karşılığı beden ve zihnin kiralandığı ya da işe göre mekanik insan yetiştirme işi olmadığına göre öğretmenlik nedir? Ne olmalıdır?

Öğretmenlik, insan yetiştirme sevgisini, idealini ve kutsiyetini içinde barındıran canlı organizmaya insan olma özelliklerini kazandırma mesleğidir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları özel bilgi, beceri ve tutum gerektiren bir alan özelliği göstermekle birlikte, sanatsal- kültürel ve bilimsel yönleri göz ardı edilmeden kültürel veçhesinin de vurgulandığı bir meslek olmak durumundadır. Eğitim fakülteleri, mezun ettiği öğrencilere programlarında öğretmenlik yeterliği ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri asgari düzeyde kazandırmak durumundadır. Öğretmenlik, eğitim fakültelerinde öğrencilere kazandırılan yeterliklerden çak daha fazlasını içermektedir.

Öğretmen yetiştirme alanı ve özellikleri: Öğretmenlik disiplinler arası bir çalışma alanı olup öncelikle moral faaliyetleri içerir. Öğretmenlik eğitimi, değerlerden bağımsız bir bilim alanı olarak ele alınamaz. Öğretmen eğitiminde sosyal ve kültürel bağlam arasındaki ilişkiler ağı göz ardı edilemez.

Ne yazık ki, günümüzde öğretmenlik eğitimi, daha çok teknolojik, ekonomik, politik kavramlarla çözümlenmeye çalışılmaktadır. Öğretmenliğin moral/ahlaki, ruhi, entelektüel yönleri göz ardı edilmektedir. Öğretmenlik eğitimi almış bireylerin, sadece belirli alanlarda uzmanlık diploması ve belli düzeyde alan bilgisine sahip olması yeterli değildir. Eğitim, öncelikle iyi karakterli ve erdemli insan yetiştirme işidir. Bugün insanlık, çok bilgili, diplomalı insanlardan çok iyi karakterli insanlara ihtiyaç duymaktadır.

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde izlenen yaklaşım ve modeller

Eğitimde program değerlendirme, öğretim sürecinde öğrencilerin eksikliklerini belirlemek, öğretim hedeflerine ne derece ulaşıldığını tespit etmek, uygulanan yöntem ve tekniklerin etkililiğini anlamak, uygulanan programın ne derece başarılı ve verimli olduğunu belirlemek, yeni bir programın geliştirilmesine gereksinim olup olmadığını belirlemek ve eğitim kurumlarında gerçekleştirilen uygulamaların sonuçlarını toplumla paylaşmak gibi bir dizi gerekçeyle yapılabilir (Marsh ve Willis, 2007).

Programın değerlendirilmesinin gerekçesi, programın amaç, tasarım, uygulama ve çıktılarının değeri ve sağlayacağı faydaları konusunda yöneticilerin karar vermesini kolaylaştıracak bilgilerin toplanmasıdır. Programın niteliğinin yanında uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliğinin sağlanması programın geliştirilmesine katkı getireceği için çok daha önemlidir.

Programın değerlendirilmesinde programın uygulanması sonucu ortaya çıkan durum hakkında bilgi toplamak için çeşitli ölçme araçları ve veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Bu teknikler ölçüm yapılacak öğeler ve öğelerin özelliklerine göre değişmektedir. Ölçümlerde programın her öğesi ölçülmekte, program çıktısına etki edebilecek unsurların tek tek gözden geçirilmesini sağlayacak bir sistem yaklaşımı izlenmektedir. Bu unsurlar, çevrenin değerlendirilmesi, gereksinimlerin amaçlarla uyumu, tutarlılığı, programın hedeflerinin sorunların çözümünde yeterli olup olmadığını sorgulamayı gerektirir. Girdilerin değerlendirilmesi ise programın amaçlarının gerçekleşmesi için yapılan planlar, planların uygulanabilirliği, destek hizmet birimlerinin uygunluğu, uygulanacak strateji ve yaklaşımların maliyeti ve etkinliklerin nasıl yapılandırılması gerektiğine yanıt aranır. Programın yürütülmesi için gereksinim duyulan kaynaklar, kaynakların kullanım biçimi değerlendirilir. Sürecin değerlendirilmesinde planlanan ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyum göz önünde

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

tutulur. Programın uygulanış şekli, sürecin işleyişi, süreçte karşılaşılan sorunlar ve yetersizlikler, uygulamanın yasal mevzuatla uyumu, gerçekleşen etkinlik ve uygulamaların kayıt altına alınması ve tüm bu özelliklerin değerlendirilmesini kapsar. Ürün değerlendirmede ise program tasarımında yer alan hedeflere yönelik çıktılarla öğrenci kazanımlarının karşılaştırılması, programın mevcut haliyle sürdürülüp sürdürülemeyeceğine karar verilmesi esastır. Programın iyileştirilmesi için sürdürülebilir hale getirmek önemlidir. (Stueflebeam, 2003). Bu nedenle alınacak karar ve uygulamaların, programın bir sonraki uygulamalarla geliştirilmesini içerecek kararların alınmasını önemlidir. Beklenen ürün ile gerçekleşen ürün arasındaki farkı en az düzeye inmesi önemlidir. Çünkü programda nitelik kadar sürdürülebilirlik de önemlidir. Programın iyileştirilmesi sürdürülebilirliğine bağlıdır. Bu özelliği nedeniyle CIPP model eğitim alanında uygulamaya en uygun model olarak gözükmektedir

Erden, (1993) programların değerlendirilmesinde; programın amaç ve hedeflerinin belirlenmesi, hedeflerin kazandırılmak istenen özelliklere göre sınıflandırılması, hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi, hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının tespit edilmesi, ölçme tekniklerini geliştirme ve seçme, öğrencilerin davranış yeterlikleriyle ilgili veri toplama, elde edilen verilerle belirlenen hedeflerin karşılaştırılması noktalarında değerlendirme yapılabileceğini belirtmektedir. (Ornstein ve Hunkıns,1988, akt. Erden, 1993, s.1.)

Standartların Belirlenmesi ve Önemi

Günümüzde programların değerlendirilmesinde kullanılan standartlar, programın değerlendirilmesinde mihenk taşını oluşturur. Standart Richardson (1994) göre bir otorite, gelenek ya da bir ortak anlayış tarafından belirlenmiş izlenmesi gereken bir model ya da örnektir. Standartla ilgili en uygun tanımı Conley (1997) , öğrencilerin ve öğreticilerin eğitim süreci içinde izlemesi gereken en değerli davranış, tutum ve becerilerdir (Conley 1997) olarak ele almıştır. Standartların bir çalışma alanında uzmanlaşmayla, gerekli bilgi ve becerileri kapsayacak şekilde belli bir düzey göstermesi, belli bir süreçte kazanılıp gösterilebilir nitelikte olması gerekir. Bu nedenle eğitim alanındaki standartların öğrenci davranışı olarak ifade edilebilir olması gerekir. (Yüksel ve Sağlam,2012).

Alan yazında standartlar farklı yazarlar tarafından değişik şekillerde tasnif edilmiştir. Sweeny (1999) sınıflamasında standartları, alan standartları, program standartları, performans standartları ve sunum standartları olarak belirlemiştir. Standartların farklı kategorilerde ele alınmasında çok program değerlendirilmesinde kullanılan standartların programın işe yararlığını, uygunluğunu, yürütüle bilirliğini ve doğruluğunu ortaya koyabildiği ölçüde işlevseldir.

Geleneksel program değerlendirme: Programda öğrencilere verilen bilgiler, temel değerlendirme soruları ile yoklanır. Programda verilen bilgileri öğrencilerin doğru alıp almadığı, özümseyip özümsemediği, temel becerileri edinip edinmedikleri kontrol edilir. Ölçmede standart testler kullanılarak, öğrencilerin verdikleri cevaplar doğru bilgileri edinip edinmedikleri kontrol edilir, tamamlama sorularıyla öğrencilerin hız, tertip ve düzen içinde becerilerini sergilemede gösterdikleri isteklilik düzeyleri kontrol edilir.

Çağdaş program değerlendirme: Programda öğrencilerin eğitim yaşantılarına dayalı gelişimlerinin ölçülmesi amaçlanır. Bu nedenle uygulanan programın öğrenciler üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılır. Eğitim yaşantıları öğrencilerin ilgisini, merakını artırıyor mu, öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliğini artmakta mıdır, öğrencilerin kendilerini ifade edip edemedikleri, insani değerleri benimseyip ve özümseme düzeyleri yoklanır. Öğrencilerde olaylara farklı açılardan bakma, eleştirel düşünme ve yapılandırdıkları düşüncelerini yansıtan yöntem ve teknikler kullanılır. Programın değerlendirilmesi sürecinde ürün temelli ve süreç temelli değerlendirmelere gereksinim duyulur. Öğrencilerin öz-değerlendirme, akran ve grup değerlendirme yöntemleriyle empatik yaklaşım, içe bakış ve içsel değerlendirme fırsatları verilir (Posner, 1995).

S*üreç temelli değerlendirme*: Öğretim programının işleyişini hızlandırır, öğretim elemanlarının standartlara uygun eğitim yapmasını kolaylaştırır, öğrencilerde bilinçli eğitim alma sorumluluğu kazandırır, öğretim sürecinin işleyişi ve kalitesi hakkında paydaşları bilgilendirir ve dönüt sağlar. Ayrıca programın uygulanması sırasında programın geliştirilmesi amacı ile yapılan değerlendirmeleri kapsar. Programı oluşturan boyutlara ilişkin sorunların anında belirlenmesi ve geç kalınmadan gerekli önlemlerin alınmasını hızlandırır (Gözütok, 1999; Kocabatmaz, 2011).

Dönütler, öğrenme sürecinin işleyişi ve düzeni, uygulamaların zamanlaması, öğretim materyallerinin işlevselliği, görev ve sorumlulukların yerine getirilme düzeyi, gerekli ek öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, geleceğe yönelik gerekli iyileştirici etkinliklerin işe koşulmasını içeren çabaları kapsar. Süreç temelli değerlendirmenin işleyişindeki yeterlik ve tatmin edici çabalar aynı zamanda, istenen sonuçlara ulaşmanın kanıtlarını taşır. Bu kanıtlar sürecin kontrol edilmesine katkı sağlar. Sürecin kontrol altına alınması ise ürünün ortaya çıkmasını garanti eder.

D*avranış temelli* d*eğerlendirme:* Programda öğrencilerin becerilerini ortaya koymaları ve performansları dikkate alınır. Eğitim programında hedeflenen davranışların, nesnelliğine ve niceliksel değerlendirmeye uygunluğuna

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

göre öğretmen yapımı kağıt-kalem testleri, gözlem formları, kontrol listeleri ve uygulama esaslı sınavlar kullanılır. Öğrencilerin başarıları belirlenen mutlak ölçütlere göre değerlendirilir

A*kademik disipliner değerlendirme:* Programın değerlendirilmesinde öğrencilerin elde ettiği bilgiler, kavramsal yapılanma açısından sorgulanır. Amaç öğrencilerin disipline özgü kavramları içeriğine uygun anlayıp anlamadıkları alana özgü bir anlayış geliştirip geliştirmedikleri ölçülür. Ölçmede kullanılan yöntemler daha çok öğrencilerin problem çözmesi bilgisi, yorumlaması ve deneysel planlamalar yapmasını içerir.

Bilişsel değerlendirme yaklaşımları: Program değerlendirilirken öğrencilerin temel kavramları anlama ve düşünme becerilerini geliştirme düzeylerini ölçülmesi esas alınır. Ölçme değerlendirmede kullanılan sorular, öğrencilerin temel kavramları anlayıp anlamadıkları, problem çözme yöntemini kullanıp kullanamadıklarını belirlemeye dönüktür. Öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözmeye yönelik anlayış ve anlamlandırmayı belirlemektir (Posner, 1995:231-232).

Bu değerlendirme yaklaşımları, eğitim sürecinde yer alan her şeyin değerlendirilmesini öngörür. Değerlendirme süreci, öğretim hedefleri, öğrencileri, idari personeli, eğitim programlarını, öğretim materyallerini, programları, projeleri ve kurumları içerir.

Süreç temelli değerlendirmede öğretim elemanlarından beklenenler

Öğretim süreci, karşılıklı saygı, işbirliği, karşı güven, destek, açıklık, gerçeklik, zevk alma ve insanca duygular temelinde oluşturma;

Öğrenciler, öğrenme gereksinimlerini saptama sürecine katılma; Öğrenciler, öğrenme hedeflerini belirleme sürecine katılma; Öğrenciler, planlama sürecine katılma;

Öğrencileri öğrenme planlarını tasarımlama sürecine katma;

Öğrencilerin, öğrenme planlarını uygulamalarına yardımcı olma;

Öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirme sürecine katma

Programın değerlendirilmesinde uzmanlardan ve yönetcilerden beklenenler

-Uygulanacak programlar hakkında karar verirken zamanın ve zaman yönetiminin planlanması

-Programla ilgili hizmetlerin planlanması, uygulamanın yeri zamanı, kritik dönemleri ve alternatifleri belirleme,

-Bilginin toplanması için uygun nitelikte ve türde ölçme araçlarını, ölçme yöntemlerini, örnek uygulamaları, bilginin toplanmasına uygun koşulları belirlemek,

-Bilgiyi toplama, bilgiyi kodlama, bilgi örüntülerini düzenleme, kaydetme, saklama ve düzeltme işlemlerini yapma,

-Bilgilerin analizi için uygun teknikleri belirleme, analizi gerçekleştirecek araç ve programı geliştirme,

-Değerlendirmenin paydaşlarını belirleme, paydaşların gereksinim duyduğu bilgileri sağlama, değerlendirme raporunu hazırlama, paydaşlarla paylaşma ve dönüt alma

Değerlendirme sonuçlarına uygun araç gereç, kaynak ve gereksinimleri karşılayacak plan ve uygulamaları işe koşma,

Güvenirliği, geçerliği yüksek, yaygın kullanıma uygun değerlendirme yöntemlerini tasarlama,

Değerlendirme programının gereksinimleri karşılayacak şekilde güncelleştirmesin yapma.

Programların değerlendirilmesinde pilot uygulamaların önemi

Pilot projeler, uygun şartların oluşturulduğu ortamlarda planlanan süreçlerin mikro uygulamaların denenmesi ve sonuçlarını değerlendirilmesini esas alan uygulamalardır. Öğretmen yetiştirme programlarında iletişim, öğrenme sürecine katılım, yönlendirme, özgüven, ipucu, işaret, dönüt -düzeltme pekiştirme, öğrenci becerilerinde yeterliklere dönük değişiklikleri izleme, öğretmenlik mesleğine ilişkin standardizasyon çabaları, genel olarak öğretmenlik mesleğinde ortaya çıkabilecek başıboşluğu önlemeye dönüktür. Fakültelerde öğretim hizmetinin niteliğinin yükseltilmesinin öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde kaliteye önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası gerekli asgari standartları taşımasının önemi vurgulanmaktadır. Bu yeterliği oluşturabilmek için öğretmenlik mesleğin e girişteki nitelikleri ve okulda oluşturdukları yeterlikler, öğretmenlik mesleği için alt yapıyı oluşturmaktadır. Öğretmen adayının bütün davranışlarını bu yeterlikler üzerine inşa edilmesi beklenir.

Yeterliğe dayalı öğretim: Yeterliğe dayalı öğretmen yetiştirme programının çıkış noktasını, öğretmen adayının kendi kendine yeterli hale gelmesini gerektiren süreçlerin işe koşulması oluşturur. Yeterliğe dayalı öğretim, doğası gereği bu sürecin böyle işletilmesini öngörmektedir. Yeterliğe dayalı öğretim:

Yaparak öğrenmeye dayanır.

Bilgiler, öğrenciye beceriyi temellendirmesi için verilir,

Esas amaç öğrencilere beceride yeterlik kazandırmaktır.

Eğitim materyalleri, öğrencilerde bilgi ve becerinin yeterli hale gelmesi için destekleyici bir unsur olarak sunulur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İyi tasarlanmış ve planlanmış standart bir eğitim paketi vardır.

Eğitimde geliştirilen mevcut program değerlendirme modelleri içinde eğitimde kalite ve hesap verilebilirliği ortaya koyan en uygun yaklaşım olarak algılanmaktadır. Eğitim kurumlarının programlarının değerlendirilmesinde kullanılan CIPP model girdi süreç ve ürün değerlendirmesini içerir (Input, Process, and Product Evaluation Model). CIPP modelle eğitim kurumlarında yapılan kalite odaklı değerlendirmeler iç değerlendirme ve dış değerlendirme süreçleri ile desteklenir.

Öğrencilerde kapasite ve yeteneği belirlemeyi esas alan değerlendirmede; kazanımlar yoluyla öğrencide gerçekleşen yetenekler yordanır. Yetenekler, öğrencide bilişsel, devinişsel ve duyuşsal kazanımlar sonucu gelişir. Değerlendirmede öğrencinin bir şeyi yapmak için sergilediği performanstan çok, öğrencinin bir işi yapabilme yeteneği ölçülür. Öğretmenlik yeterlikleri bir mesleği mekanik olarak yapma çabası değil, bir işi yapabilme yeterliğini esas alır.

Yeterlik Temelli Değerlendirme (CIPP) Modelinin Özellikleri

Yeterlik temelli değerlendirmede, eğitim kurumunda öğrencinin eğitim durumu içindeki kazanımları, deneyimleri ve etkinliklere katılma düzeyi önemlidir. Öğretim sürecinin öğrencilere sağladığı katkı belirlenir, aynı zamanda ürünün düzeyi ortaya konur. (Asadi, Raza, Akbari ve Ghafor, 2016). Bu model, içeriğe odaklanmakla birlikte genel değerlendirmeyi ve genel değerlendirme gereksinimlerini ortaya çıkarır. İçeriğe odaklanırken alandaki ihtiyaç ve fırsatlara dayalı olarak öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesini esas alan bir değerlendirme yaklaşımı işe koşulur (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Değerlendirme sürecinde veriler toplanır, analiz edilir ve bir karara varılır. Değerlendirme sonrası öğretim programının hangi çıktılarına ulaşıldığı belirlenir, öğretim sürecine ilişkin doğru ve etkili kararlar alınır. Değerlendirme (a) geliştirici (b) ürünü ortaya çıkarıcı (c) sosyal-politik gereksinimlere yanıt verici, d)uzman görüşünü esas alıcı olmak durumundadır. Yeterlik temelli değerlendirme 7 aşamalı bir süreci içerir

1-Girdilerin değerlendirilmesi (*input assesment*)

Uygun nitelikte öğrenci seçimi, alanında teorik ve uygulama becerisi olan öğretim personeli, okulun fiziki ve teknik donanımı, öğretim araç gereçlerinin yeterliği, okulun amaçları ve amaçlara taşıyan öğretim hedefleri ve kazanımlarında uygunluk girdileri oluşturur Girdilerde, öğretim hedeflerinin amaçlara dayalı belirlenip belirlenmediği, ders öğretim programlarının öğretim hedeflerine göre yapılıp yapılmadığı, okulun sosyal gereksinimleri yerine getirip getirmediği, öğretim hedeflerini gerçekleştirmede kullanılan kaynakların etkin kullanılıp kullanılmadığını (Khawaja, 2001) sorgulanır.

Eğitim fakültelerinde uygulanan program ve içerik öğrencilerin farklı öğrenme becerilerini edinmelerini içeriyor mu, öğretmenlik uygulaması ile ilgili çalışmalarla teorik çalışmalar arasında bir denge var mı? Öğretim için kullanılan kaynaklar yeterli öğrenmeyi sağlıyor mu, laboratuvarlar ve kütüphane var mı? Öğretim elemanları etkili öğretme-öğrenme için öğreticilik becerilerini yeterli düzeyde kullanıyor mu? Öğretim elemanları öğretim için uygun bilgi, beceri ve tutumlara sahip mi? Sınıflar geniş ve havadar mı, ısı ışık, masa ve sıraların ergonomik mi gibi sorular, öğrencilerin öğrenme kısıtlılığını ortadan kaldırmak için son derece önemli sorgulamlardır. Girdiler boyutunda sorgulanan bu unsurlar, program stratejilerinin uygulanmasında ve değerlendirilmesinde önemli bir yer tutar. Öğretim hedeflerinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde personelin iş yapma ve gerekli kararları almalarında önemi yadsınamaz.

2-Ön-öğrenmelerin değerlendirilmesi (*Diagnostic assessment*)**:**

Öğrenciler öğrenme sürecine başlamadan önce ön öğrenmeleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri değerlendirilir. Mevcut uygulama içinde en temel girdilerden birisi öğrencilerin tasarlanan öğretim programındaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesidir. Eğitim fakültelerine öğrenciler, ÖSYM'nin yaptığı sınavlar sonucu tercihlerine göre yerleşmektedir. Eğitim fakültelerinde bu sürecin işletilmesi ancak ders düzeyinde yapılabilir, öğretimin iknci veya daha sonraki dönemlerinde yer alan derslerde öğrencilerin hazır-bulunuşluk düzeyleri belirlenerek program içeriği esnetilebilir.

3-Sürecin değerlendirilmesi (*Formative assessment*)

Süreç değerlendirme öğrenme sürecinde tamamen programın yürütülmesine ve öğretim içeriğine odaklıdır. Uygulama, girdilerin kullanıldığı bir aşamadır. Bilgi, beceri ve duyguların kazanımlara, kazanımların hedeflere, hedeflerinde yeterliklere ulaşmasında etkili bir yoldur. Okuldaki öğretim sisteminin işleyişi hakkında bilgi elde etmek isteyen yönetici süreci değerlendirir. Öğrenme sürecinin iyi ve etkin çalışması kalitenin korunmasını ve sürdürülmesinin sağlar. Öğretim süreci boyunca öğrenme çıktılarının sürekli değerlendirilmesinde sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, gösteri, gözlem, proje, portfolio, ev ödevi, gibi değerlendirme teknikleri kullanılır. Süreç temelli değerlendirmede belirlenmiş kriterlere göre, öğrencilerin çalışmalarının amaçlı olarak kendilerinin bir araya getirdiği çalışmalar portfolyoları oluşturur (Kauchak and Eggen 2003). Bu özelliği ile Portfolyolar, öğrenci bilgi ve becerileri üzerine inşa edilen bir çalışmalar koleksiyonudur (Quenemoen and Thurlow, 2003 ve Roeber,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

2002). Öğretim programında yer alan hedef ve kazanımlar, öğretim süreci sonunda *Etkinlik* (showcase) *Belge portfolyoları ile çıktılar değerlendirilebilir.*
Yönetiminin sistematik olarak yaptıklarını öğretim uygulamaları ve öğrenme etkinlikleri, toplantılar, ortak dersler ve seçmeli dersler, ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesi, mazeret sınavları, tek ders sınavları ve biçimlendirici değerlendirme gibi rutinler oluşturmaktadır. Bunun dışında fakülte elemanlarının ve öğrencilerin farklı etkinliklere aktif katılma düzeyi. Fakülte yönetimi ile öğretim elemanları ve diğer personel arasında çift yönlü etkili iletişim düzeyi. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri yetiştirmeye yönelik yeterli sayıda tamamlayıcı teknik kullanımı ve bunların değerlendirimesi ve yansıtılması. Öğretim elemanı, yönetici ve öğrenciler arasında dönüte dayalı iletişimin sağlanması, Öğretim sürecindeki işleyişi sağlayacak belge ve dokümana dayalı belgelerin kanıt olarak kaydedilmesi ve dosyalanması. Sürece dönük değerlendirme kanıtlarının ürün değerlendirme, iç değerlendirme ve dış değerlendirme süreçlerinde kanıt olarak kullanılması. Süreç temelli değerlendirmeyi işlevsel kılacak şekilde sanal ortam düzenlemlerinin yapılması. Derslerde yer alan kavramların öğrencilerin aşinalık kazanacağı bir mantıksal bir bütünlük içinde verilmesi gibi çok sayıda faaliyetin değerlendirmeye alınmsı gerekir. Bütün bunlar, deneyimli öğretim elemanları tarafından teorik ve uygulamalı olarak öğrencilere kazandırılabilir. Uygulama yeterliği olan ve uygulamalı eğitim almış uzman ve deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde, kavramlaştırma süreci tamamlanabilir.Eğitim fakültesinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin birbirini tamamlayacak şekilde sunulması özverili bir çaba gerektirir. Eğitim fakültelerinde derslerin teori ve pratiği arasında denge gözetilerek öğrencilerin hem bilişsel yeterlikleri hem de psikomotor becerileri eşgüdümlü öğrenmeleri sağlanabilir.
Toplum tarafından eğitim fakültelerinde modern bir uygulamanın gerçekleştiği algısının oluşması ve kurumun saygınlık kazanması oldukça önmelidir. Eğitim sürecinde başarı için akıllı öğrenme teknolojilerinin öğrencilerin hizmetine sunulması, karmaşık problemlerin çözümüne hizmet edecek donanımlı fen ve teknoloji laboratuvarlarının işlevselliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde akıllı teknolojileri kullanma ve teknolojik aşinalığı bu süreci zenginleştirebilir. Ayrıca, iyi donanımlı fen laboratuvarları, karmaşık bilimsel araştırmaların çözümlenmesine katkı sağlayacak şekle getirilmesi öğretmen adaylarında bilimsel anlayışa katkı getirebilir. Öğretim elemanı, personel, kütüphane, bilgisayar laboratuvarı, oyun alanı, öğrenme ekipmanları, etkinlik sınıfları, oditoryum gibi eğitim ortamları, öğretmen yetiştirmede kalite sürecine olumlu katkı sağlayabilir. Bu ortamların her sınıfta ve her öğrenciye aynı fırsatlar sunacak şekilde planlanıp organize edilmesi toplam kalite adına önemlidir.

4-Çıktıların değerlendirilmesi (Output Assessment ***)***
Öğretim uygulamalarını sonuca götüren öğretim hedefleridir. Öğretim hedefleri öğretim süreci sonunda öğrencilerde gerçekleşmesi beklenen sonuçları tanımlar. Öğretim hedeflerinin gerçekleşme düzeyi, öğrenci kazanımlarının öğrenme çıktılarıyla örtüşmesi ile belirlenebilir. Çünkü çıktılar değerlendirmede ölçüt işlevi görür. Ürün değerlendirme, tasarımda yer alan öğretim çıktılarını esas alır. Yeterlik temelli bir öğretim süreci sadece sonucu değil, süreç ve sonucu bütünlük içinde ele alır. Bu değerlendirmenin odak noktasını öğrencilerin yüksek notlara ulaşması değil, öğrencilerin öğretmenlik mesleğinde kullanacağı bilgileri, becerileri ve yetenekleri ortaya koyacak yetkinliğe ulaşması oluşturur. Genel amaç, öğretmen adaylarını içinde yaşadıkları topluma faydalı hale getirmek ve verimli kılmaktır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerileri kullanarak öğrencilerin kendilerine ve topluma katkı sağlayacak şekilde ayakları üstünde durmalarını gerçekleştirmektir. Öğrenciler, fakültede öğrendiklerini öğretmenlik mesleğinde uygulayabilme yeterliklerine ulaştıklarında beklenen sonuca ulaşılabilir.
Farklı etkinliklere katılan ve katkıda bulunan öğrencilerin çabalarını kayıt altına alıp değerlendirme, öğretim elemanlarının öğretim sürecine katkılarını, okulun kalitesine ve itibarına katkısını belirleme, öğrencilerin öğretmenlik programına ve program dışı etkinliklere katılma düzeyi, fakültenin farklı anabilim dallarında ve farklı sınıflarındaki öğretim etkinliklerinin gözlenmesi, sınıflar arasında bilgi, becer ve tutum açısından farklılıklarının giderilmesi, kalite sürecine önemli katkılar sağlar.

Ürün temelli değerlendirme sonuçları öğretim hedeflerinin göstergesi olan öğrenme çıktılarına ulaşılıp ulaşılmadığının kanıtlarını sunar. Sonuçlar, öğrenme çıktıları ile eşleştirilir, zayıf kalan kısımlar not dilerek eğitim kalitesinin iyileştirilmesine yönelik karalar alınır ve uygulanır (Sancer, Baturay ve Fadde, 2013). Her öğretim dönemi sonunda yapılan değerlendirmeler, süreç temelli değerlendirmede kullanılan tamamlayıcı tekniklerden elde edilen sonuçlarla bütünleştirilir.

5-Değerlendirme sürecinin sonuçlarını doğrulama (Verification of the Assessment Process)
İçsel kontrol (Internal Verification) Kalite değerlendirme süreci yeterlik temelli göstergelerin değerlendirmesine bağlı olarak sürdürülür. İç değerlendirme komisyonu tarafından onaylanır.

6-Dışsal kontrol (External Verification) Dışsal değerlendirme kaliteyi onaylar, değerlendirme sürecinin devamına ve kalitenin sürdürülmesine karar verir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

7-Sertifika veya diploma verme *(Certification)*: Öğretimde başarılı olan ve yeterli görülen öğrencilere diploma veya sertifika verilir.
Programda ortaya çıkan özel gereksinimler değerlendirilerek gerekli tedbirler alınır.
Kalite odaklı değerlendirmelerde öğretim hedeflerine ulaştırıcı kaynakların etkin kullanımı, uygun öğrenme ortamının oluşturulması, uygun ekipman, etkili iletişim ve ihtiyaç odaklı bir eğitim sürecinin inşası için yoğun çaba harcanır. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmede kalite odaklı ihtiyaçları belirlemek için MEB in yeterlikleri girdisi üzerine CIPP modeli kullanılarak tasarlanmış öğretim programını süreç ve ürün değerlendirme odaklı organize edilmiş bir programın pilot uygulamasını esas alır. Mevcut proje kapsamında eğitim fakültesinin, öğretim kalitesinin bağlam, girdi, süreç ve ürün temelli değerlendirilmesi esas alınabilir.

Yeterlik Temelli Değerlendirmenin ilkeleri
Yapılan her değerlendirme güvenilir ve geçerli sonuçlar ortaya koymak için birtakım ilkelere dayanır. İlkelere dayalı değerlendirme sonuçlarının inandırıcılığı, nesnelliği yüksektir. Yeterlik temelli değerlendirmede de aşağıdaki ilkeler temel doğrular olarak yerini alır.
Bunlar:
Tutarlılık (Consistent), Açıklık ve anlaşılırlık (open), Esneklik (Flexible). Uygulanabilirlik (Manageable), Şeffaflık (Fair), Bütünlük (Integrated), Geçerlik (validty), Özgünlük (Authentic), Süreklilik (Current), Uygunluk (Appropriate), Yeterlik (Sufficient)
Ölçme değerlendirmede uygulamaların belirlenen ilkelere uygun yapılması elde edilen sonuçların doruluğunu, uygunluğunu ve nesnelliğini sağlar.
Yeterlik temelli değerlendirme hem sürecin hem de sonucun değerlendirilmesini esas alır. Alternatif değerlendirme sürecinde yer alan tekniklerin uygulanması sonucu, öğrencide sorumluluk alma, öğretim sürecine aktif katılma, uygulamaları yansıtma, kendini değerlendirme ve çalışmalarında iş birliği yapma davranışlarının gelişmesi sağlanır. Yeterlik temelli değerlendirmede süreç değerlendirmede kullanılan teknikler sayesinde öğrencinin giderek eğiticiye bağımlılığı azalır, öğrencinin belirlenen hedefler doğrultusunda farklı öğrenme kaynaklarını kullanır. Öğrenci için androgojik bir yaklaşım izlenir.
Yeterlik temelli değerlendirmede işbirliği yoğun olarak yaşanır. Öğrenci süreç içinde kendi çalışmalarını değerlendirir, akranlarının değerlendirmelerini alır, kendisi de akranlarının çalışmalarını değerlendirerek ciddi bir sorumluluk üstlenir.
Amaç, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencideki değişiklikler hakkında fikir edinmektir. Bu değerlendirme yaklaşımında kullanılan tamamlayıcı teknikler, biçimlendirip yetiştirmeye dönük değerlendirmede temel becerileri yoklayacak sorular, ev ödevleri ve test analizlerinin yanında öğretmen gözlemleri ile sınıf tartışmaları gibi tekniklere de yer verilir.
Yeterlik temelli değerlendirmede, öğretim hedeflerini sınama, ortaya çıkan ürünü gözleme, öğrenci performansını değerlendirme, deneysel çalışmalarla sonucu kontrol etme, yönetim bilgi sistemini gözden geçirme, maliyet yarar analizi yapma, paydaşlarla aydınlatıcı görüşmeler yapma, duruma ilişkin süreç odaklı çalışmalar yürütme, süreç ve ürüne ilişkin eleştirileri alma ve uzman görüşüne dayanma, maliyet çalışmaları yaparak paydaşlara dönüt vermede farklı yaklaşımlar izlenebilir. Öğretmen yetiştirme programının öğretmenlik yeterlikleri doğrultusunda işleyip işlemediği ve yeterliğin gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik dönüt sağlama, program çıktılarının yetersizliklerine veya eksikliklerine ilişkin çözümler bulmada yönetimin işini kolaylaştırır (Yaşar, 1998).
Pilot çalışmalardan elde edilen verilerin değerlendirilmesi yürütülen yeterlik temelli öğretme- öğrenme uygulamalarının dört yıl boyunca kesintisiz izlenmesini gerektirir. Elde edilen bulgular yönetici, öğretim elemanı, öğrenci ve ebeveynler, milli eğitime bağlı okullarda görev yapan yetkililerle paylaşılarak tartışılabilir. Elde edilen bilgiler, öğretmenlik deneyimi, öğretmenlik uygulaması sonuçlarına ilişkin raporlar, mezuniyet sonrası okullardaki mesleki deneyiminin değerlendirilmesine bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlarla bütünleştirilir; bilgi formları, mülakatlar ve anketler aracılığıyla alınan bilgiler, araştırma sonuçlarıyla pilot uygulanan yeterliğe dayalı programın bütün bölümlerde uygulanıp uygulanmayacağına karar verilir.
Pilot çalışmalar, uygun ortam, kısa süre, az emek, az kayıpla hedeflenen sonuçlara ulaşılıp ulaşılamayacağını belirlemek için yapılan değerlendirme sonuçlarına göre yaygınlaştırıp genellenebilen ön çalışmalardır. Eğitimde uygulamanın yapılacağı uygun bir öğretim alanı seçilebilir seçilen alanın yer zaman donanım, eğitici personel, fiziki ve teknik donanım düzeyinin uygunluğu sağlanır. Projenin amaç ve kapsamı hakkında öğretim personeline bilgi verilip tanıtılır. Projenin her aşamasında paydaşların neler yapılacakları belirtilerek, örnek uygulamalarla öğrenme ve işe koşma yeterlikleri artırılabilir. P rojenin bütünlük içinde yürütülmesi için proje koordinasyon birimi, program geliştirme ve destekleme, ölçme değerlendirme ve teknolojik donanım ve yazılım boyutunda çalışacak elemanlar görevlendirilebilir.
Oluşturulan her birimin görev tanımları yapılarak proje personelinin yapacağı etkinlikler ve çalışmalar planlanabilir. Yapılan görev tanımları ve sorumluluklar için bir yönerge hazırlanarak yasal temel oluşturulabilir.
Proje kapsamında yürütülen etkinliklerin amacına ulaşması için idari ve eğitsel açıdan sorumlulukları üstlenen okul yönetiminin en önemli görevlerinden biri projenin planlanan şekilde yürütülmesini sağlamaktır. Projelerle

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

ilgili değerlendirmelerin eğitimin tüm paydaşlarını içerecek şekilde yapılması eğitimde kaliteyi iyileştirmede atılacak ilk önemli adımlardan biridir (De Grauwe ve Naidoo, 2004).

Proje kapsamında öğrenci başarısını ve gelişim düzeyini belirlemek ve eğitim sürecinin işleyişini güçlendirmek için uygun ölçme araçları belirlenebilir. Belirlenen ölçme araçlarında bulunması gereken standartlar oluşturulabilir. Standartlar, kazanımın türüne ve öğrenme düzeyine göre hazırlanabilir. Standartlara göre hazırlanan soruların yokladığı kazanımların düzey ve türünün öğrenme çıktılarıyla ile uyum düzeyi denetlenebilir. Öğrenme çıktılarının en az üç farklı biçimde ölçülmesi için farklı soru soru tipleri hazırlanabilir, sorulan düzeyi bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez düzeyinde aşamalı bir şekilde yapılandırılabilir. Hazırlanan sorularda, biçim içerik ve dil açısından uyumsuz ve yetersiz olanları düzeltilmek üzere sistem üzerinden paydaşlara gönderilerek dönüt verilebilir.

Sürece dönük değerlendirmede geçerli kanıtlar elde edilebilir, kanıtların ürün odaklı değerlendirmeyi desteklemesi beklenir. Bu bağlamda süreç içinde yapılan değerlendirmeden elde edilen bilgiler, analitik değerlendirme sonuçlarının ortaya konulması açısından apayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretim sürecini izlemek ve öğrencilerdeki ilerlemeyi görmek ve eksiklikler ve yetersizlikler hakkında dönüt almak ve alınacak kararlara ilişkin yanıt vermek için araştırmacıya bir dayanak oluşturur(Gronlund, 1985).

Değerlendirme, öğrenme sürecinin işletilip, işletilmediği noktasında bilgi verdiği gibi, hedeflerin gerçekleştirilmesine temel oluşturur. Hem öğrencilerdeki hazır bulunuşluk düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar hem de biçimlendirici yetiştirmeye dönük değerlendirme çalışmları, ülkenin gereksinim duyduğu nitelikli öğretmen adayının yetiştirilmesine önemli katkı getireceği öngörüsü ile hareketet edilir.

Hedeflere göre yazılmış öğrenme çıktılarının gerçekleşme düzeyi, karar vericilerin öğretime ilişkin ihtiyaç tespitini kolaylaştırır. Öğrencilerin öğrenme tercih ve kararlarını oluşturmalarına katkı sağlar. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde programın geliştirilmesi ve sürdürülmesi noktasında profesyonellerden yardım istenebilir. Bu bağlamda uzman görüşlerinin alınması, uygulama süreçlerinin işletilmesi, eğitim çalışmalarının kalitesini değerlendirilmesi, ortaya çıkan gereksinimlerin belirlenmesi, gerekli tedbirlerin alınması gerekir. Bu bağlamda:

Her derste kazanımların ölçülüp ve değerlendirilmesi,

Genel öğretmen yeterliklerinin, yeterliklere dayalı kazanımlarının yazılması, yeterliğe dayalı, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum düzeyinin belirlenmesi,

Ölçme araçlarının özelliklerine uygun tanımlanması; tanımlanan ölçme araçlarının, örnek formlarının oluşturulması,

Yeterliğe dayalı değerlendirme süreci hakkında öğretim elemanlarının bilgilendirilmesi,

Kazanımların türüne uygun soruların oluşturulması ve ölçme araçlarının hazırlanması,

Soruların anlaşılırlığının ve ölçmede kullanılabilirliğinin denetlenmesi,

Oluşturulacak sorularda ortak şablon ve ilke ve kuralların işe koşulması,

Soruların, kazanım düzeyine uygunluğunun denetlenmesi,

Kazanım türüne ve düzeyine uygun sayıda soru yazımının gerçekleştirilmesi,

Öğretmenlik uygulamalarının öğrencilerin öğrendiğini yansıtacak kanıtlara dayalı değerlendirilmesi,

Öğretim elemanlarının değerlendirme sistemi ve kriterleri hakkında bilgi ve deneyim edinmelerini sağlayacak ön-hazırlık çalışmalarının yapılması,

Öğrencilere zamanında dönüt verecek biçimde değerlendirme sonuçlarının sunulması,

Öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme sonuçları hakkında öğrencilere bilgi akışını sağlaması, Ölçek ve formların kullanımına yönelik kullanım kılavuzlarının geliştirilmesi,

Ölçek ve formların kapsam (içerik) geçerliğinin incelenmesi, performansa ilişkin birden fazla veri kaynağının kullanılması, Sürecin ve ürünün değerlendirilmesinde, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, yönetici değerlendirme, öğretmen değerlendirme, öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi yoluna gidilmesi,

Ölçülecek kazanımların özelliğine göre; ölçme araçlarının ve değerlendirme yöntemlerinin ve cevap anahtarının paylaşılması,

Değerlendirmelerde kazanımlar ve alt amaçların ölçüt olarak kullanılması, bunların aynı zamanda dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listelerinin oluşturulmasında kullanılması, Ölçme araçlarında elde edilen sonuçların, frekans, yüzdelik, ortalama, medyan, mod, standart kayma, varyans gibi istatiksel teknikleri kullanılması, ölçme araçlarının ayırdetme, madde güçlüğü ve dağılımı, örenkleyiciliğine ilişkin sonuçların paylaşılması, standarda uymayan ve öğretimi zayıflatacağı öngörülen maddelerin çıkartılması veya düzeltilmek üzere öğretim elemanlarına geri gönderilmesi programın işleyişine, öğrencilerin öğrenme farkındalığına, öğretim programının iyileşmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

Bayülken, N. (1999). Üniversitelerde kalitenin stratejik yönetimi ve konu ile ilgili bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Birenbaum, M. & Dochy F., Altervatives in assesment of achivment, learning processes and prior knowledge, London: Kluwer Academic Publishers, 1996.

Binici, V. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kalite çemberi uygulaması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erişen, Y. (2001) . Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları. Fidan, N. (1997).

Gözütok, F. D. (1999). Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim II. Ankara: MEB Basımevi. 160-174.

Henkel, M. E. (2000). Quality management system registration: A decision-oriented educational research study in transferring a proven quality management model to a vocational education system. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University.

Quenemoen, R., Thompson, S. & Thurlow, M. (2003). Measuring academic achievement of students with significant cognitive disabilities: Building understanding of alternate assessment scoring criteria (Synthesis Report No

Kauchak, Donald P. & Eggen Paul D. (2003). *Learning and Teaching*, Allyn and Bacon.

Kocabatmaz, H. (2011), Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirilmesi.

Kuş, M. (1999). Kalite kavramı, AB kalite politikaları ve Türkiye'deki kalite faaliyetleri. Ankara: T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Avrupa Topluluğu Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Yayın No: 48

Mahiroğlu, A. (1996). Teknik eğitim fakültesi mezunlarını izleme araştırması. Ankara: METARGEM

Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. New Jersey: Pearson Prentice Hal.

Ok, A. (1991). The determination of admission standards for teacher training programs: A Delphi study. METU, Doctoral dissertation, Ankara.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1993). Curriculum Foundations, Principles and Issues (2. Baskı). Boston: Allyn and Bacon

Posner, G. J. (1995). Analyzing The Curriculum. New York: McGraw Hill Inc.

Zeynep DEMİRTAŞ Cilt / Volume : 7 • Sayı / Issue : 4-Özel Sayı / 4 Special Issue • Aralık / December 2017 766

Roeber, E. (2002). Setting Standarts on Alternate Assesments. NCEO Synthesis Report 42.

Stufflebeam, D. L. (1999). Foundational Models for 21st Century Program Evaluation. Canada: The Evaluation Center Occasional Papers Series.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. Annual Confernce of Orgeon program Evaluators Network. Portland, Oregon Program Evaluators Network.

Sweeny, B. (1999). Content satndarts. Gate or bridge? Kappa delta Pi record. 35 (2), s.64-67.

Şahinkarakaş, Şehnaz, Portfolyo Assesment in Writing Classes: Implementation and Assesment, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi), Adana, 1998.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Şişman M.(2009). Competencies: a modern discourse and the rhetoric**,** İnonu University Journal Of The Faculty Of Education December 2009 Special Issue/ Volume. 10, Issue. 3, pp. 63-82 *Invited Paper*

Taş, A. M. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37(1)*, 28-54.

Yaşar, Ş. (1998). Evaluation of educational programmes in Turkey. AECT Annual Meeting, San Diego. (ERIC Document No. ED 419 846)

Yüksel, İ ve Mustafa, S.(2012). Eğitimde program değerlendirme, Pegem Akademi, Ankara

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yüksek Öğretimde Paydaş Farkındalığı ve Sürdürülebilir Sistem Önerisi

A. Erhan Bakırcı
erbak@istanbul.edu.tr

Özet
Ülkeler arasındaki coğrafik uzaklıklar günümüz iletişim ve ulaştırma teknolojileriyle çok yakınlaşmıştır. Dünya bu manada küçülürken teknoloji üretip kullanan ülkelerin refah ve yaşam standartları diğer ülkelerde yaşayanlar için ulaşılması hedeflenen emsal teşkil etmiştir. Gelişmiş ülke politikaları, dünya genelinde temel paradigmaları da belirlemektedir. Böylesi faydacılık, bir diğerinden önce düşünmeyi, düşünceyi eyleme geçirmeyi hedeflemektedir. Bu bakışla oluşturulan insan can ve mal güvenliğini önceleyen, bir önceki üretimden daha iyiyi hedefleyen standartlarla üretilen çıktılar, öncelikle üreten ülkelerin yaşam kalite ve standartlarını yükseltmiştir. Bu reel fayda, diğer ülkelerin yarattığı taleple ekonomik faydaya dönüşmüştür.
Teknoloji üreten ve satan ülkeler, teknoloji satın alan ve kullanan ülkeleri ki bu teknolojinin her iki tarafa sağladığı ve yarattığı fayda aynı olmasına rağmen, anlayıp kendi üretimlerini yapmasına fırsat dahi vermeden daha ileri bir teknik ve teknolojiyle yeni standartlar geliştirerek fırsat ve faydacılıklarını sürdürme eğilimindedirler.
Politika ve sistem yapıcı ülkelerin en büyük güçlerinin sahip oldukları etkin ve etkili Yüksek Öğretim Sistemi ve sistemin diğer paydaşları arasındaki farkındalıklı etkileşimle işleyen mükemmel sistem anlayışına dayandığı söylenebilir. Gelişmiş ülkeler, yarattıkları cazibe ile kendi üniversitelerine yabancı öğrenci çekmektedir. Bu yabancı öğrencilerden "gelecek" vadedenlerinin eğitim aldıkları ülkelerde kaldıkları ve kazanıldığı görülmektedir veya eğitimlerini tamamlayarak ülkelerine dönen yabancı öğrenciler, eğitim aldıkları ülkeler için ülkelerinde gönüllü elçiler –bağlantı olarak kullanıldığı görülmektedir. Gelişmiş ülkeler kazandıkları pozisyonları kaybetmemek, gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkeler de global ölçekte kendilerine hak gördükleri pozisyonlara ulaşma isteği süreklidir ve bitmeyecektir.
Bu motor faaliyetler sürecinde kültür, teknik ve teknolojik hâkimiyet unsuru olarak Yüksek Öğretim Sistemi öne çıkmaktadır.
Bu gerçeklik içinde, Ülkemizin gelişip değişen ve farklılaşan, globalleşme ile küçülen dünya düzeninde Yüksek Öğretimde Paydaş Farkındalığı ve Sürdürülebilir Sistem Yaklaşımı Model önerisi oluşturulmuştur.
Keywords: *Yüksek Öğretim, Kalite, Paydaş*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yükseköğrenimde Kalite İçin Lider Akademisyen Eğitimi; Bir Örnek Olarak Yeditepe Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi, İstanbul

Leader Academician Training For Quality In Higher Education; Yeditepe University Faculty Of Dentistry, Istanbul As An Example

Özden ÖZ USLU
Fine Arts Faculty, Yeditepe University, İstanbul, Turkey
ozdenuslu@yeditepe.edu.tr

Özet

Son yıllarda Yükseköğrenim politikaları hakkında stratejik karar verme giderek artan oranda önemsenmektedir. Eğitimcilerin kendi müfredatlarına, aktarım metotlarına ve davranışlarına yol gösterici olarak yansıtacakları yeni bilgiler, eğitimin sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Kuşaklararası farklılıklar ve teknolojik gelişmeler eğitim verenler ile bilgiyi edinenler arasında başta iletişim problemi olmak üzere farklı pek çok sıkıntıyı ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma 2014 yılında ilk olarak Yeditepe Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi'nin akademisyenleri için tasarlanan Lider Akademisyen Eğitimi'ni bir örnek olarak analiz etmektedir. Psikolojinin temel unsurlarını, akademisyenlik özelinde harmanlayan bu eğitimin boylamsal analizi nitel olarak incelenmekte ve sonuç olarak sürdürülebilir üniversite eğitimleri için akademisyenlerin hizmet içi eğitimlerinin önemi vurgulanmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Sürdürülebilir Lider, Akademisyen, hizmet içi Eğitim,*

Abstract

In recent years, strategic decision-making on higher education policies is increasingly important. The new information that educators will reflect as a guide for their curricula, transfer methods and behaviors is of great importance for the sustainability of education. Intergenerational differences and technological developments reveal many different problems, especially the communication problem, among the educators and those who will receive information. This study analyzes the Leader Academician Training designed for the academicians of Yeditepe University Faculty of Dentistry in 2014 as an example. The longitudinal analysis of this training, which blends the basic elements of psychology with the specialization of academics, is examined qualitatively and as a result, the importance of in-service training of academicians for sustainable training in university environment is emphasized.

Keywords*: Sustainable Leadership, Academician, Staff Training,*

Giriş

21. yüzyılda bilgi çağı ile birlikte karmaşıklığın ve kompleks problemlerin var olduğu bir döneme girilmiştir. Teknolojinin hızla hayatlara girmesi, iletişim yollarının farklılaşması, doğru bilgiyi seçebilmemizi giderek zorlaştırmaktadır. Çağımıza damga vuran bu kaotik yapının çözümü için analiz yeteneği güçlü vizyon sahibi, çözüm odaklı, bütüncül yaklaşımı sergileyebilecek Sürdürülebilir Liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. (Mısırdalı, 2016)

Yükseköğretim kurumları da tüm diğer kurumlarda olduğu gibi değişime ayak uydurarak üretmek mecburiyetindedirler. Eğitimde kalite ve verimlilik unsurları, diğer endüstri alanlarında olduğu gibi açıklıkla ortaya konulamamaktadır. Eğitimde kalite müfredatta kalite ve süreçte kalite şeklinde iki farklı boyutuyla analiz edilmelidir. (Karakaya, 2016). Yükseköğrenim kurumlarında sürecin kalitesi genellikle göz ardı edilmektedir. Daha çok sonuca odaklanarak tasarımda kalite ön plana çıkarılmaktadır. Bu da kalitenin atlanmasına ve kalitenin oluşmasına olumsuz etki etmektedir. Bu nedenle yükseköğrenim kurumlarında müfredata ve akademik unsurlara dikkat edildiği kadar sürecin tamamının göz önünde bulundurulması ve eğitimde sürdürülebilirliğin gerçekleştirilmesi büyük önem kazanmaktadır. Eğer süreç uygun bir şekilde tasarlanır ve çalıştırılırsa, sonuçta ortaya kalite çıkacaktır. (Özdemir, 2001: 254)

Sürdürülebilir eğitim süreçlerinin en önemli paydası akademisyenlerdir. Bilgi toplumunda Sürdürülebilir Liderlik için akademisyenin, yaşadığı coğrafi alanda, sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel problemleri gören, anlayan ve bunlara ilişkin kaygılarıyla beraber çevresinde yer alan bireylere vizyon çizen ve onları organize eden liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. (Mısırdalı, 2016)

Liderlik eğitimlerinde birden çok yöntem ve yaklaşım bulunmakla birlikte temel olarak özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsal yaklaşım, tarz yaklaşımı ve yeni liderlik yaklaşımları sıralanabilir. (Avcı, 2016) Kurumlarda verilmesi tasarlanan liderlik eğitimlerinin kurum kültürüne, kurumun misyon ve vizyonuna ve arzu edilen sonuç çıktısına göre tasarlanması önemlidir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Iowa Üniversitesi'nde geliştirilen bir araştırmaya göre liderlik tarzları olarak Demokratik, Otokratik ve Serbestiyetçi liderlik belirlenmiştir. Belirlenmiş olan liderlik tarzları içerisinde en etkin olanı demokratik liderlik olmasına rağmen otokratik liderlik genellikle kurumlar tarafından daha kontrol edilebilir, daha kolay ve sonuç almak açısından etkili olduğundan tarih boyunca daha tercih edilen olmuştur. Ancak iş psikolojisinin insan odaklı yaklaşımı ile paralel gelişen kalite ve sürdürülebilirlik araştırmaları demokratik liderliğin daha etkin bir tarz olduğunu ortaya koymuştur. (Uslu, 2006)

Akademisyenler de aynı zamanda yönetici olduklarından her iki role uygun davranış özelliklerine sahip olmalıdırlar. Müfredat önemsenerek bakıldığında akademisyenin çalıştığı alanla ilgili deneyim ve tecrübesinin olması, mesleki bilgi ve beceri bakımdan akademik çevresi tarafından tanınıyor olması, kişisel özelliklilerinin iyi olması, yeterli görülebilir. Ancak aynı zamanda yönetici rolünü de üstlenen akademisyenin finansal yönetim, insan kaynakları yönetimi ve planlaması konularında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Ayrıca; bütçe, kaynak ve yerleşim vb. kontrolü ve bunları kullanma becerisine sahip olması, görevlendirme ve temsilcilik yetkisi olması, güç ve otorite sahibi olması ve bunları kullanabilmesi de akademik sürdürülebilir liderin kazanması gereken vasıflardır. Akademik liderlik pozisyonlarında hiyerarşi oldukça önemi olmakla beraber bu pozisyonlar yönetici olmada dogmatik bir engel olmamalıdır.

Yöneticiler yetenek ve becerilerini geliştirmeli, bu amaçla; yönetici olmak isteyenler için eğitim programları düzenlenmeli ve bu konudaki eksiklikler giderilmelidir. Buna yönelik çalışanlar için hizmet içi gelişme programları geliştirilmeli, kurum dışı iletişim ve etkileşim sağlanmalıdır. (Yeşilyurt, 2007)

Üniversitelerde çalışan akademisyenler hem bilgi ve tecrübeleri ile hem de örnek davranışları ile geleceğin başarılı bireylerine model olmaktadır. Gerektiğinde öğrencileri yönetmek ve yönlendirmek görevini de yürüten akademisyenlerin, liderlik özelliklerinin psikolojiye dair temel bilgilerle desteklenmesi bu nedenle önem taşımaktadır.

Metod

Yeditepe Üniversitesi paydaşlarından İSTEK Servis Eğitim Ticaret A.Ş. bünyesinde; sürdürülebilir eğitim çalışmaları için 2012 yılından itibaren hizmet içi eğitimler verilmektedir. İdari yöneticilerin yanı sıra akademisyenler de liderlik eğitimlerine dahil edilmiştir. Bir pilot çalışma olarak, Yeditepe üniversitesinde Diş Hekimliği Fakültesinde akademik görev yürüten eğitim kadrosu seçilmiştir. 2013 yılında 48 kişi ile gerçekleştirilen ve 2 gün toplam 12 saat süren Lider Akademisyen eğitimi, 5 yıl sonra kuruma yeni katılan 23 kişiden oluşan genç akademisyen kadroya tekrarlanmıştır. Geniş spektrumlu bakabilmek, insanı tanımak, çözüm odaklılık temelinde geliştirilen lider akademisyen eğitimi bilgiyi hayata geçirmeyi hedeflediğinden, yaratıcı drama tekniklerini de barındırır. Teorik bilginin yanı sıra deneyimleyerek interaktif öğrenme metodunu kullanır. Değerli akademisyenlerimizin liderlik özelliklerine destek olmak amacıyla hazırlanan bu eğitimde, doğru ve istenen iletişim metotları, öğrencilerin algı ve beklentileri ve yönetsel bazı davranış örnekleri yer almaktadır.

Katılımcıların mesleki özelliklerine yönelik hazırlanan eğitimlerde, yoğunlaştırılmış temel psikoloji, davranış bilimleri, iletişim becerileri gibi yöneticiliğin esasını oluşturan temel kavramları süratle ve keyifle öğrenecek ve günlük yaşamda uygulama fırsatı bulacaklar.

Eğitim programı dâhilindeki konular seminer, uygulama ve tartışma yoluyla işlenmiş olup günlük hayattan alınan örneklerle pekiştirilmiştir. Her iki eğitimin sonunda akademisyenlerin bu eğitime gelmeden önceki beklentileri ve eğitimin sonunda düşünceleri açık uçlu soru yöntemi ile analiz edilmiştir.

Veriler, kalitatif analiz yöntemi ile incelenmiştir. Burada yayınlanan bulgular yalnızca 2018 yılında verilen eğitim geribildirimlerini içermektedir.

Bulgular

Eğitim sonrası katılşımcılardan edinilen geri bildirim formları değerlendirildiğinde herhangi bir şikayet veya olumsuz önerme görünmemiştir. Daha önce bu eğitimi almış olan kıdemlilerinden olumlu ön bilgi aldığını belirten 6 genç akademisyen bulunmaktadır. "keşke iki gün daha sürse diyeceksiniz, demişlerdi. Doğru söylemişler." **Eğitimlerin empati gücünü arttırdığı ve farkındalık kazandırdığını** belirten 16 kişi "Güncel hayata dair, kişilere dair bakış açımızın ne kadar farklı olduğu aslında olayların bizden başka kişiler tarafından nasıl algılandığını farkettim" "Hekim kimliğime, öğretmen kimliğime, anne kimliğime, eş kimliğime , hayat içinde birçok rolüme etki edecek ve güzel stand-up şeklinde anlatımınız sayesinde iz bırakacak "PARMAK İZİNİZ" e denk gelmek güzel bir deneyimdi." "İnsanı anlamaya" yönelik, aslında günlük hayatımızda burnumuzun ucu kadar gözümüzün önünde olamsına karşın görmediğim birçok insani olgu ve reaksiyon konusunda aydınlandığımı düşünüyorum." "Hayatta bazı şeylere gerçekten farklı bir pencereden bakmam gerektiğini anladım. En azından bu şekilde baktığımda kendimi daha iyi hissedeceğimi anladım". Cümleleri ile durumu ifade etmektedirler. **Eğitimin Kişisel farkındalıkları arttırdığını** belirten 13 kişi "Siz anlattıkça kendimizi sorguladık. Kimi zaman sorguladıkça neden sonuç ilişkisini çözdüğümü, kimi zaman da herşeyin daha karmaşık hale geldiğini farkettim. Bir nevi eğitim dışında terapi oldu aslında." "Önce içe, kendime dönüş şeklinde bir konferans oldu. Zorunlulukların hala var olduğunu sadece artık zorunluluk olmadığını düşünebildiğim ya da bedenime bu sıkıntıyı kulaklarım vasıtasıyla dahi yaşatmamaya özen göstereceğim" "Bu

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

eğitimin sonunda tüm örneklerinizin o kadar farklı hayatın içinde uygulanabilir olması sebebiyle kendi davranış nedenlerimin ucundan yakalamış durumdayım." "Bazı tahammülsüz ve empatisiz davranışlarımın nedenlerini ve sonuçlarını düşündürtecek örnekleri ve bunların psikolojik kaynaklarını öğrenmiş durumdayım." Ifadelerin kullanılmasından anlaşılmaktadır. **Verimlilik ve motivasyonu pozitif yönde etkilediğini** belirten 14 kişi "Seçimi yapılan tercihlerin sorumluluğunu almamız gerektiğini ve bunu bilerek daha verimli olabileceğimiz vurgulandı. Birçok anlamda bizi silkeleyen ve uyandıran bir eğitimdi." "Ödül – ceza yöntemi, kontrol duygusu, seçimlerimizin bize ait olduğu ve sonuçlarını kabul etmemiz gerektiği konuları bana eğitimin kattıkları oldu. Bunları öğrencilerime daha faydalı bir şekilde aktarabileceğime daha çok inanmamı sağladı." Katılımcıların cevaplarında bulunmaktadır. **Geniş bir vizyon sahibi olarak bakış açısını geliştirdiğini** belirten 12 kişi "Olaylara farklı boyutlardan bakılabileceğini, çok güzel örneklerle görmüş oldum. Öğrendiklerimi hayatımın belli noktalarında uygulamayı düşünüyorum" "Hekimdik, yeni öğretmenler olduk. Mesleğimize bir de iş ekledik ve bu işte kontrolü nasıl elimizde tutacağımızla ilgili temel bilgiler edindik. Bu kontrılü aynı zamanda evimizde ve kendi yaşantımızda kullanabileceğimizi öğrendik." Cevapları ile ortaya çıkmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Kurum kültürüne, kurumun misyon ve vizyonuna ve arzu edilen sonuç çıktısına göre tasarlanması önerilen eğitimlerin kurumlarda kurulan birimler tarafından verilmesinin önemli olduğu görülmüştür. İkinci eğitimin 5 yıl sonra tekrarlanmasına rağmen akılda kalıcı olduğu ve süre. İçinde konuşulduğu anlaşılmaktadır. Eğitmenin akademisyeneler tarafından tanınıyor ve benimseniyor olması da yine eğitimin içeriğine güç katmaktadır. Teknolojinin hızla hayatlara girmesi ve iletişim yollarının farklılaşması, akademisyenin de kişisel ve iletişim becerilerini geliştirmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitimlerin; Sürdürülebilir Liderlik için akademisyenin, yaşadığı coğrafi alanda, sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel problemlere farkındalık geliştirmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu eğitimler sonucunda Sürdürülebilir Lider Akademisyenin çevresinde yer alan bireylere vizyon çizen ve onları organize eden liderlik özelliklerine sahip olması gerektiğininim farkındalığı da verilmiştir. Sonuç olarak sürdürülebilir Lider Akademisyenin psikolojinin ve Liderliğin temel esasları ile tanışması, bu eğitimlerin belli aralıklarla verilmesi, daha kaliteli, etkin ve güçlü sürdürülebilir bir yükseköğrenimi sağlayacaktır.

Kaynakça

Avci Ö., Yaşar Y.,(2016) "Bir Kamu Kuruluşunda Çalışanların Liderlik Algıları:Olgubilimsel Bir Yaklaşım", Akademik İncelemeler Dergisi, cilt.11, ss.187-205, 2016

Çayak, S., Çetin, M. (2018). Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Turkish Studies, 13(11), 1561-1582

Karakaya, Kılıç, İ, Uçar, M (2006) *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Karabük Üniversitesi, Özel Sayı 2,

Misirdali,F (2016) *Bilgi Toplumunda Liderlik, Sürdürülebilir Liderlik*, Sosyal Bilimler Dergisi Sayı 48

Özdemir, S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 253-270.

Uslu, O. (2006) Yeditepe Üniversitesi Yayın no:38 *Die Sozialpsychlogie*

Yeşilyurt, E. (2007) Akademik ve Yönetimsel Liderlik, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları;5 (3), 76-80

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Çalışmaları

Kuddis Büyükakıllı
kbuyukakilli@mersin.edu.tr

Abstract
The university is a universal institution, producing knowledge, conducting research and education, providing information to be transformed, discussed and transformed into technology and disseminating the information it produces. The University develops independent and creative thinking skills and educates people who are useful to society and the other people. Universities do the three best known tasks in the form of teaching, research and service, apply the best system, contribute to science and provide a high level of service to society. Many studies have been carried out to improve the quality levels of higher education institutions in our country. These studies have generally failed to achieve a satisfactory development in our universities and the wasted labor and consumed times have been wasted. These studies, which were carried out through separate channels, created both confusion and a frustrating effect on the employees, which resulted in the same work being repeated in different ways. In this study, a model will be proposed about how quality improvement studies should be done after reviewing the quality studies in higher education institutions. By examining the positive and negative aspects of past studies, it will be tried to form a basis for establishing a permanent system with a single legal infrastructure.
Keywords*: Quality, higher education, university*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yükseköğretim ve Ortaöğretim Bileşik Kaplar mı?

Does The Communicatig Vessels Law Apply To Secondary And Tertiary Education Worldwide

Ali Baykal
Faculty of Educational Sciences, Bahcesehir University, Istanbul, Turkey
ali.baykal@es.bau.edu.tr

Özet
Gelişmiş ülkelerde artık yükseköğretim de zorunlu olmasa bile hemen her isteyenin erişimindedir. Gelişmekte olan ülkelerde ise yükseköğretim hala ayrıcalıklı bir yatırım değeri taşıyor. Ülkelerin yükseköğretim ile ortaöğretimdeki edim düzeyleri arasında istatistiksel bir ilişki var mı? Bu sorunun en yalın ve kolay yanıtı üniversite sıralamaları ile PISA sınav sonuçlarına göre yapılan sıralamaları ilişkilendirerek verilebilir. Bu dosyada QS 2019 ve THE 2019 sıralamaları bir araya getirildi. Her ülkenin iki ayrı sıralamaya giren üniversitelerine hangi sıralamadan daha iyi bir düzey tutturmuşlarsa o sıra sayısı verildi. Birden çok üniversitesi sıralamaya giren ülkenin başarısı sıralamadaki en üsttekinin derecesi olarak kabul edildi. Ülkelerin bu başarı sıra sayıları ile PISA 2015'te eriştikleri başarı sıra sayıları eşlendi ve ilişkilendirildi. Ülkelerin üniversite sıralamalarında kaç üniversitenin sıralamaya girdiğinden çok en başarılı üniversitesinin sıra sayıları ile PISA sınavındaki başarı konumları arasında anlamlı bir ilişki görüldü. Ancak bu ilişki 1.00'a yakın bir ilişki değildir. Yani bazı ülkelerin yükseköğretim sıralamasındaki yerleri ile PISA sıralamasındaki yerleri aynı değildir.
Anahtar kelimeler: *Dünya üniversite sıralamaları, PISA, Yükseköğretim, Ortaöğretim*

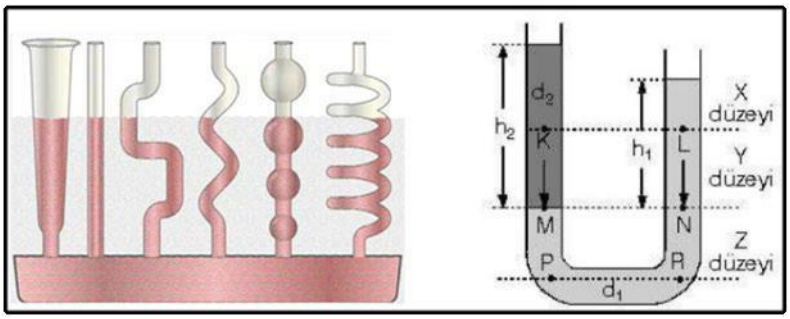
Abstract

Although the higher education is not compulsory even in the highly developed countries almost every citizen has a chance to get access to universities or colleges. In developing countries however tertiary education is a privilege for the citizens at the upper level social strata. It is an investment to be made for social mobility upward. Is there a significant correlation between the quality of higher education and the quality of secondary education of the countries all over the world. The simplest and most repetitive measures of the quality in higher education and secondary education are world university rankings and country rankings in PISA respectively. In this paper the world university rankings of Times Higher Education (THE) and QS University rankings for the year 2018 are brought together. The final rank of any country is assumed to be the rank of the university at the highest rank from that country. The reason why for this choice is the fact that there are some small countries represented by a small number of universities in the list but on the other hand there are some countries represented with relatively large number of universities at relatively lower ranks. The final country rankings for higher education are matched with their rankings in PISA 2015. The rank order correlation has been found to be highly significant but far from being perfect unity.
Keywords: *World university rankings, PISA, Higher education, secondary education,*

Giriş

Önce yazının başlığındaki bileşik kaplar yasası konusunda kısa ama gerekli bazı bilgileri hatırlamak gerekir. Bileşik kaplar yatay kesit alanları ve hacimleri farklı değişik biçimlerdeki kapların alttan birbirlerine bağlanması ile elde edilir. Bileşik kapların içine konan sıvı her kabın içinde aynı düzeyde yükselir veya sıvı azaltılınca da eşit düzeylere düşer. (http05) . Eğer bileşik kaplara –birbirine karışmayan- sıvılar konursa oluşacak yükseklik farkı sıvıların yoğunluklarıyla ters orantılıdır. Örneğin bileşik kaplara su ve civa konursa suyun yüksekliği cıvanın yüksekliğinden 13,6 kez re yüksek olacaktır. Çünkü suyun birim hacminin kütlesi 1 gram ise civanın birim hacminin kütlesi 13,6 gramdır. Birinci sıvının kap içindeki yüksekliği h1, ikinci sıvının kap içindeki yüksekliği h2, birinci sıvının yoğunluğu d1 ve ikinci sıvının yoğunluğu da d2 ile simgelendiğinde bileşik kaplar yasasının nicel kavramlarla h1/h2=d2/d1 olarak anlatılır. Bileşik kaplar yasasının görsel ve nicel anlatımları Şekil 1'de özetlenmiştir (http06).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)



Şekil 1: Bileşik kaplar yasasının görsel ve nicel anlatımları

Konuyu daha fazla uzatmamak ve ilgiyi dağıtmamak için elbette alıştırmalara yer verilemeyecektir. Ancak bazı uygulama örneklerini hatırlatmakta yarar olabilir: Artezyen kuyuları, su dağıtımında kullanılan yüksek su depoları, sifonlar, havuz fıskiyeleri, su terazileri, kazanlardaki su düzeyini gösteren tüpler vb.

Toplumsal Alanda "Bileşik Kaplar" yasası

'Bileşik kaplar' benzetisi toplumun bazı özellikleri için de yapılır. Hatta bazen olur olmaz kullanılan basmakalıp kestirme sözlerdendir. Üstelik sadece ülkemizde değil dünyada da yaygındır.

> **Bir tespit, bir yorum, uygulandığı bağlamda geçerli olabiliyor ve var olan duruma bir açıklama getirmeyi başarabiliyorsa, sık sık kullanılır ve dolayısıyla bir klişe haline gelir. Bileşik kaplar' sözü de böyle** (Belge, 2006).

Bu benzeti öncelikle "bağlantı" olgusuna dayanır. Sonra da "bağımlılık" sonucunu vurgular. Bir toplumun bazı kurumlarındaki nitelik düzeyinin başka kurumlarını da belirlediği söylenir. Örneğin ekonomik alandaki düzeyin bütün diğer alanlardaki düzeyi de belirleyeceği savunulur. Türkçe argodaki "ne kadar ekmek o kadar köfte" deyişi de bu kapsamda sayılabilir. Bu fizik yasasının aynı zamanda bir toplum yasası olduğunu ileri sürenler "halkın bilgi, kültür, algılama düzeyi, değer yargıları politikanın, bürokrasinin eğitim kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin, iş yaşamının, medyanın hatta sanat yaşamının düzeyini, hatta futbolun bile niteliğini belirlediğini" savunurlar (Emirhan, 2002).

> **Üniversiteler niçin suskun? Eğitim düzeyi niçin düşük, giderek de düşüyor? Hukuk devleti niçin oluşmuyor? Bürokrasi niçin yetkin değil? Medya neden bu denli düzeysiz? iş yaşamında etik kurallar neden, niçin gelişmiyor'' Atamalar neden nesnel ölçütlere dayanmıyor''. Bu soruları birbirinden bağımsız yanıtlayamazsınız. Hepsi birbiriyle ilintili, birbirlerine bağlıdır. Toplumun çeşitli kurumlarından farklı seviyeler bekleyemezsiniz. Fark yaratmaya, bir kapta su düzeyini yükseltmeye çalışanlar, bir şekilde elenir. Tersine ayrım, negatif seleksiyon süreci, farklı olmaya, farklılık yaratmaya çalışanları bir şekilde dışlar** (Akgüç, 2012).

Bazı durumlarda "bileşik kaplar" yasasının toplumda geçerli olduğuna canhıraş karşı çıkanlar da vardır. Çünkü o zaman toplumsal bileşenlerden birini eleştirirken diğerini övmek de tutarsızlık olacaktır. Örneğin bileşik kaplar savunucularının politikacıları yerer batırırken sanatçıları göklere çıkarmaları yadırganabilir.

Kaldı ki bileşik kaplar davranışı fizikte yasalaşmıştır; toplum bilimlerinde ise sadece tasarı aşamasındadır.

Bu çalışmada aslında –sadece amaç, yöntem ve içerik bakımlarından değil zaman, ortam, yöntem ve toplumsal doku bileşenleri bakımından fiziksel olarak da biri birine bağlı ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinin bileşik kaplar yasasına uygun davranıp davranmadığı sınanacaktır. Tabii eğer bu bir yasa ise evrensel çapta doğrulanmak zorundadır. Elbette bu, bütün ülkelerde bütün diğer koşulların eşit olduğu baştan ayağa aynı yapıda oldukları anlamına gelmiyor. Ama her ülkede orta öğretim ve yükseköğretim eklemlenmiş yapılardır, amaç, ortam, kapsam, araç-gereç ve toplumsal doku bileşenleri süreğendir. Ülkelerin kendilerine özgü kimlik oluşumları vardır ama küresel iletişim ve etkileşimlerle birbirleri ile para, mal, enerji ve bilgi paylaşımları vardır. Yani hepsinde eğitim "ulusal" kimlikli olsa bile "bileşik kaplar" söylemine kulak tıkamaları beklenemez. Kaldı ki ortaöğretim ve yükseköğretimin bileşik kaplar olup olmadığını vardamak için kullanılacak istatiksel yöntemler deneklerin bağımsızlığına dayalıdır.

Dünya Üniversiteler Sıralamaları

Bu çalışmada yükseköğretimin "düzeyi" ülkelerin dünya üniversiteler sıralamalarından belirlenecektir. Üniversiteler hemen her ülkede en değerli insan gücü kaynağıdırlar. Bu nedenle bilgi üretiminin, paylaşımının ve dolaşımının da en önemli kurumudurlar. Yararları, geçerlilikleri çok tartışmalı olsa bile dünya üniversiteleri çeşitli kuruluşlarca sıralanıp karşılaştırılırlar.

Yükseköğretim ve bilimsel gelişme için yükselen ve güçlenen dünya çapında bir talep vardır. Ayrıca insanlar siyasal güvence ve iktisadi fırsatlar aramak, bilgi ve görgüsünü geliştirmek için gezmek, iş aramak vb. nedenlerle

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

ülkeler arasında yer değiştirebilirler. Ama yükseköğretim ve bilimsel paylaşımlar uluslararası hareketliliğin başlıca nedenlerinden biridir. 1990'da 66,9 milyon olan uluslararası öğrenci sayısı 2007'de 152,5 milyona (%128) yükselmiştir (UNESCO, 2009).
2020 yılına kadar 4-7 milyon öğrencinin kendi ülkesinden başka bir ülkede okuyacakları tahmin edilmektedir (Calderon, 2010).
İnsanların ülkelerarası yer değiştirmeleri toplumsal kurumları ve davranışları hatta kimlik algılarını bile değiştirir. Bu hareketliliğin yükseköğretim ile de karşılıklı etkileşimi vardır (Rizvi and Lingard, 2010). İnsanların nitelikli yükseköğretim talebi kadar üniversitelerin de nitelikli öğrenci, öğretici ve araştırmacılara talebi yükselir. Sonuç olarak ülkelerin üniversitelerini, üniversitelerin de kendilerini tanıtma gereksinimi duymaları doğal karşılanmalıdır. "Eğitimde değerlendirme" konusundaki araştırmalar ABD'de 75 yıl öncesine kadar gitmektedir (Hood, 2008; 410-426). 2011 yılında ABD'deki "yıllık eğitim toplantılarının" 104'üncüsü yapılmıştır (www.claim.org). Türkiye'de de değerlendirme araştırmalarının tarihi çok eskiye uzatılabilse bile "eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirme" kongresinin ilki 2008 yılında yapılmıştır (Koç, Gülleroğlu, Coşkuner, 2008). Tasarlanan her eğitim sisteminin işlerliğini sağlamak için değerlendirme gereklidir (Boudett, City, Murnane, 2008). Daha iyi okullar tasarlamak için de değerlendirme önem ve öncelik taşır (Schlechty, 1997). Ancak her alanda olduğu gibi eğitimde de değerlendirme çok amaçlı, çok değişkenli ve çok ölçütlüdür (Gaynor, 1998; Anderson, 2001). Değerlendirme salt önceden belirlenmiş bir ölçüte erişim düzeyine bakarak yapılabileceği gibi değerlendirilecek kişi ya da kurumların belirlenen ölçütlere göre sıradüzenlerine bakılarak da yapılabilir. UNDP, OECD, UNESCO vb. kuruluşlar ekonomi, sağlık, iletişim, eğitim vb. pek çok konuda ülkelerarası karşılaştırmaları sıralama yöntemiyle yapmaktadırlar. Her yıl yayınlanan İnsani Gelişim Raporu bunun en somut örneklerinden biridir (http://hdr.undp.org/en/). Henüz ergenlik yaşındaki çocukları yarıştırmanın bilinen sakıncalarına karşın PISA ve TIMMS gibi sınavların sonuçları ve insani gelişim düzeyleri de sıralama ölçeği ile yayınlanmaktadır (http01; http03).
Ülkemizde de yükseköğretim programları ve ortaöğretim kurumları yıllardan beri seçme sınavlarında aldıkları sonuçlara göre sıralanmaktadırlar (Baykal, 1978; http04).
Dünyada yaygın olarak bilinen üniversite sıralama çalışmaları sınırlı sayıdadır: (Erkut,2010) :
-Times Higher Education (THE)
THE (http02)) sıralaması üniversitelerin araştırma etkinliklerine gözlemcilerce yapılan derecelendirmeleri ölçüt almaktadır. Bu öznel ölçüt ile üniversitenin araştırmacılarına yapılan atıf sayıları arasındaki ilişkilerde tutarsızlıklar görülebilmektedir (http07).

Tablo 1: THE Dünya Üniversiteleri Sıralama Ölçütleri

Ölçüt	Ölçütün kapsamı	Ağırlık	Toplam
Öğretim (Öğrenme ortamı)	Tanınırlık taraması	15,00	30,00
	Öğretim elemanı başına	4,50	
	Doktora / Lisans diploması	2,25	
	Öğretim elemanı başına	6,00	
Tanınırlık (Kadro, öğrenci ve araştırmaların uluslararası bilinirliği)	Kurumsal gelir	2,25	7,50
	Uluslararası/yerli öğrenci	2,50	
	Uluslararası/yerli öğretim	2,50	
	Uluslararası işbirliği	2,50	
Araştırma (Hacim, gelir ve bilinirlik)	Araştırmaların bilinirlik	18,00	30,00
	Araştırma gelirleri	6,00	
	Araştırma üretkenliği	6,00	
Atıflar	Scopus endekslerinde taranan		30,00
Gelir	Sanayie ve piyasaya bilgi		2,50

- QS World University Rankings
Her yıl eylül ayında British Quacquarelli Symonds tarafından yayınlanan bir üniversite başarı sıralamasıdır 2004 yılında ilk kez yayınlanan liste 3.000 üniversiteye yer vermiş ve bu üniversiteler arasından"
En İyi 400" listesi oluşturmuştur. Günümüzde bu liste genişletilerek 700 üniversitenin bulunduğu liste yayınlanmaktadır.
QS World University Rankings oluşturulurken araştırma, öğretim metotları, mezun olunduğunda iş bulma oranı ve uluslararası perspektif olmak üzere 4 kriter ele alınıyor. 100 üzerinden değerlendirme yapılırken ölçütlerin değerlendirilme oranları;

- Akademik itibar (%40)
- Mezunların istihdam edilebilirliği (%10)
- Fakülte / öğrenci oranı (% 20)
- Fakülte başı atıf oranı {% 20)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

- Uluslararası Öğrenci Oranı (% 5)
- Uluslararası Akademik Kadro (% 5)

Bu çalışmalar genelde üniversitede araştırma verimine önem ve öncelik veren sıralamalardır.
Her birini diğerinden ayıran, biricik yapan ayrıntılar bulunmaktadır:
-Webometrics ise üniversitelerin internet üzerinde yayınladığı akademik çalışmalara dayalı bir sıralama yapmaktadır. Sıralama dünyadaki tüm üniversiteleri kapsamakta ve üniversitelerin her türlü yayınını kapsamaktadır. Bu sebeple üniversitelerin internete yansıyan eğitim ve öğretim faaliyetleri sıralamada önemli rol oynamaktadır. Öte yandan, sıralamada yayınların niteliği yerine niceliğine önem verilmekte ve internetin yaygın kullanıldığı ülkelerin üniversiteleri ön plana çıkmaktadır (Murray, 2011)..
-HEEACT ise üniversiteleri son on bir yıllık yayın performansına göre sıralamakta, bu sebeple Türkiye gibi uluslararası yayın konusunda son yıllarda önemli gelişme kaydetmiş ülkeleri ve dünyadaki genç üniversiteleri daha geri planda bırakmaktadır.
-Leiden çalışması ise sınırlı sayıda üniversiteyi yayın sayısı ve yayınların aldığı atıf sayısına göre sıralarken yayının ilgili olduğu alanın ortalama değerlerini göz önünde bulundurarak göreceli bir değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Bu yaklaşımla değişik alanlar arasındaki yayın sayısı ve atıf frekansı farklılıkları giderilmektedir.
-Scimago sıralaması nesnel yayın ölçütlerini kullanmakta ve uluslararası işbirliğini ön plana çıkarmaktadır.
Mevcut değerlendirme yöntemleri içinde ARWU ve URAP üniversitelerin sadece araştırma konusundaki çıktılarını kullanması ve bunu nesnel ölçümlerle gerçekleştirmesi sebebiyle ön plana çıkmaktadır. Her iki çalışmada verinin kolay ulaşılabilir olması yapılan çalışmalara şeffaflık kazandırmıştır. Öte yandan URAP ile ARWU arasında önemli bir fark vardır. ARWU, araştırma konusunda Nobel ödülü, Fields madalyası gibi geçmişte kazanılmış bireysel istisnai başarıları bir sıralama ölçütü olarak kullanmaktadır. URAP ise kullandığı boyutların tamamında istikrarlı kurumsal desteğin ve akademik işbirliğinin sonucu olan araştırma ürünleri üretimini ön plana çıkarmaktadır (Savaş ve Baykal, 2011).

Dünyada yapılan üniversite sıralama çalışmaları tüm paydaşların ilgisini çekmekte, yapılan değerlendirmeler ve tartışmalar üniversitelerin kalitelerini arttırma çabalarına dolaylı olarak katkıda bulunmaktadır. Öte yandan bu "sıralamalara" karşı olan etkin yazar ve düşünürler de vardır. En çok sözü edilen ve dikkate alınan üniversite sıralamaları bile akademik ortamda ve medyada sert eleştirilerin hedefi olabilmektedirler. Öncelikli itiraz yükseköğretimin çok boyutlu nitelikleri, etkinlikleri, girdileri ve katkılarını bir sıra sayısına indirgemenin geçersizliğinden kaynaklanmaktadır. Hangi boyutların neden seçildiği, nasıl ölçüldüğü, ölçümlere verilen ağırlıklar her sıralama uygulamasında tartışmalara yol açmaktadır. Yapılan sıralamaların çoğunda eğitim öğretim ikinci planda kalmakta; Ar-Ge ve proje uygulamaları öne çıkmaktadır. Üniversitelerin öncelikli amaçlarından birisinin bilimsel, teknolojik ve kültürel birikimi yaratacak, oluşturulan birikimin pekiştirilmesi olduğu vurgulanmaktadır.

Ortaöğretim Başarı Düzeyi Ölçüsü: PISA
Bu çalışmada Ortaöğretimde başarı düzeyi ölçüsü olarak Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2000 yılından itibaren başlatılan dünyanın en kapsamlı eğitim araştırması niteliğinde olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 ülke puanları alınmıştır. PISA, öğrencilerin bilişsel başarılarını ölçmektedir. Okuma becerileri, fen bilimleri ve matematik olmak üzere üç konu alanını kapsamaktadır. Üç yıllık döngülerle uygulanmaktadır. Her uygulamada sırayla alanlardan birine toplam sınav süresinin üçte ikisi verilerek ağırlık verilmektedir. Örneğin 2003 ve 2012 yılları matematik konusu ayrıntılı ölçülmüştür. Hem temsil edici bir örneklemle yapılması hem de uluslararası karşılaştırma fırsatı vermesi bakımından PISA sonuçları çok sayıda akademik çalışmanın veri kaynağıdır.
Özer (2016) Türkiye'deki PISA ile ilgili çalışmaların kapsamının özetlemektedir: PISA sonuçlarını değerlendiren sivil toplum kuruluşları ve bakanlık raporları vardır. Öğrenci anketlerinin incelendiği araştırmalar yapılmaktadır. Lisansüstü tez çalışmaları için geçerli veri olmaktadır.
Bu çalışmada PISA 2015 sınavında üç konu alanından elde edilen puanların ortalaması ülkelerarası ortaöğretim başarı ortalaması olarak benimsenmiştir. PISA sınavı 15 yaş öğrencilerini kapsadığı için ortaöğretim henüz tamamlanmamış olmaktadır. Bu nedenle ortaöğretim başarısını tam olarak yansıtmadığı söylenecektir. Ama bütün ülkeleri kapsayan daha geniş ölçekli bir veri kaynağı da bulunamamıştır.

Metod
Ortaöğretim ile yükseköğretim arasındaki düzey denkliğinin niceleyicisi olarak Spearman sıra farkları ilişki katsayısı seçilmiştir. Eğer ülkelerin yükseköğretimdeki başarı sıraları ile ortaöğretimdeki başarı sıralamaları aynı yönde çıkarsa bu gösterge tam ve yöndeş olduğu için ρ (rho) = +1.00 olacaktır. Bu iki başarı sıralaması arasındaki istatistiksel ilişki sıfıra ve oradan da zıt yöne doğru arttığı oranda da "bileşik kaplar" benzetisi geçerliğini yitirmiş olacaktır.

Ülkelerin yükseköğretim sıralaması THE-2019 ve QS-2019 sıralamalarının karmasından oluşturuldu. THE2019

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

sıralamasında 1258 üniversite vardır. QS2019 sıralamasında ise 1000 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerden 786'sı her iki sıralamada da yer almaktadır. THE sıralamasında buluna 472 üniversite QS kapsamında yoktur. Qs kapsamındaki 214 üniversite de THE sıralamasında yer almamıştır. Son sıralamaya yerleştirilirken her üniversiteye hangi listedeki sıra sayısı daha önde ise o sıra sayısı verilmiştir. Örneğin THE sıralamasında 1. ama QS sıralamasında 5. Olan Oxford karma sıralamada 1 sırasayısı verilmiştir. Öte yandan QS sıralamasında 1. ama THE sıralamasında bulunan MIT de karma sıralamada 1 sısra sayısı ile yer almıştır. THE sıralamasında 2. ama QS sıralamasında 6. Olan Oxford'un karma sıralamadaki sıra sayısı 2 olurken QS sıralamasının 2.'si ama THE sıralamasının 4.'sü olan Stanford'un da karma sıralamadaki sıra sayısı 2 olacaktır. Bu verilere yazarın academia.edu portalında herkes ulaşabilir.

Bu çalışmanın çözümleme birimi (denekleri) üniversiteler değil ülkelerdir. Ülkelerin yükseköğretim düzeyi göstergesi olarak hangi ölçüler kullanılabilir? Karma sıralamaya o ülkeden giren öğrenci sayısı; her ülkenin üniversitelerinin sıra sayılarını ortalaması, ortancası vb. de akla gelen göstergelerdir. Ancak sezgisel değerlendirmelerle o ülkeden gelen üniversitelerden en üstte yer alanın sıra sayısı en adil gösterge olacağı düşünülmüştür. Örneğin nüfusu büyük bir ülkeden gelen 23 üniversite ancak 400-900. sıralarda yer alırken küçük bir ülkeden gelen 6 üniversitenin hepsi il 300'ün içinde yer almış olabilirler. Dolayısıyla her ülkenin sıralamada en yüksek yerde bulunan üniversitesinin sıra sayısının o ülkenin yükseköğretim düzeyi olarak kabul edilmiştir. Bu ölçü kusursuz ve eksiksiz olmasa da en az itiraz edilebilecek bir göstergedir.

Bulguları yorumlarken akla gelebilecek ara değişkenlerin de insani gelişim göstergeleri olacağı öngörülmektedir. Çünkü insani gelişim göstergeleri hem orta hem yükseköğretimde ya araç ya da amaç niteliğindedir. Bu değişkenlerin listesi Ek 1'deki tabloda gösterilmektedir. Bu değişkenler 5 ayrı kümede derlenmiştir: Eğitsel (EGT), ekonomik (EKO), genel kapsamlı (GNL), sağlıkla ilgili (SAG) ve toplumsal (TOP). Bu güstergelerin değerlerinin sayısal değerleri toplamaya elverişli değildir. Bu nedenle bu göstergelerin hepsi –aşağıda açıklanan yöntemle-toplanabilir standart puanlara dönüştürülmüştür.
İlk adımda Ek1'deki çizelgede yer alan değişkenlerin İnsani Gelişim Raporlarından alınan ham verilerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bunlar zaten Ek 1'deki çizelgede görülmektedir.
İkinci adımda ise ham puanlar standart T puanlarına dönüştürülmüştür. Bu işlem için kullanılan matematiksel bağıntı aşağıdadır:

$$T_{ij} = \frac{X_{ij} - \overline{X}_j}{S_j} \times S_T + \overline{T}_T$$

Bu bağıntıda yer alan bileşenlerin tanımları da aşağıda sıralanmıştır:

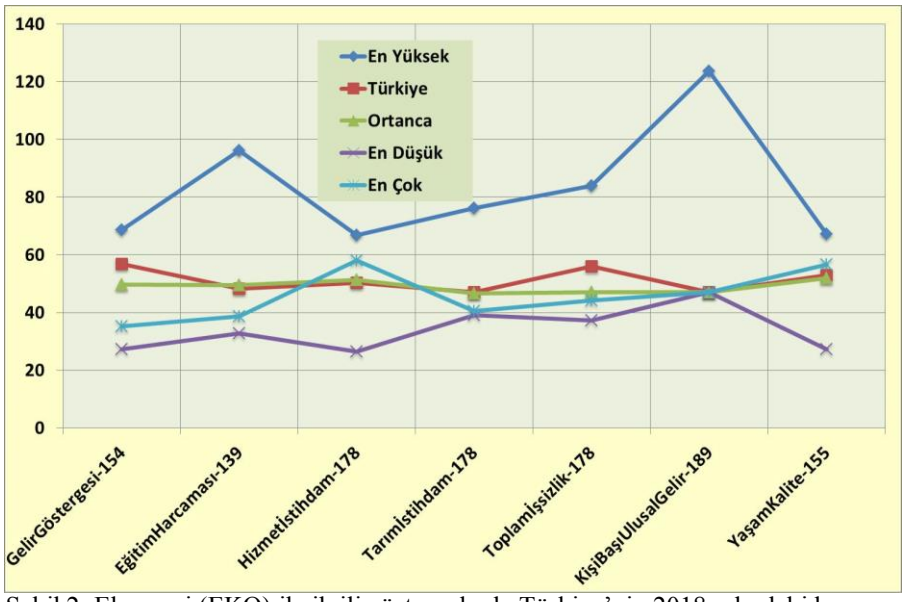
i: Ülkenin veri tablosundaki satır sırasayısı
j: Ölçülen değişkenin veri tablosundaki sütun sırasayısı
T_{ij} = "i" ülkesinin "j" ölçümündeki standart puanı
X_{ij} = "i" ülkesinin "j" ölçümündeki ham puanı
$\overline{X}_j$ = "j" ölçümlerinin ham puan ortalaması
S_j = "j" ölçümlerinin standart sapması
S_T = T puanları için seçilen sabit standart sapma
$\overline{T}_T$ = T puanları için seçilen sabit ortalama

Böylece ülkelere her ölçüte göre ortalaması 50 ve standart sapması 10 olan "notlar" verilmiştir. Türkiye'nin uluslararası ölçeklerdeki konumu her ölçüte göre bu yalın istatistiksel yöntemlerle ortaya konulmaktadır.

BULGULAR

Ek 1'de gösterilen değişkenlerin Ekonomi (EKO) ile ilgili kümede olanlarına göre Türkiye'nin konumu Şekil 2'de görülmektedir.

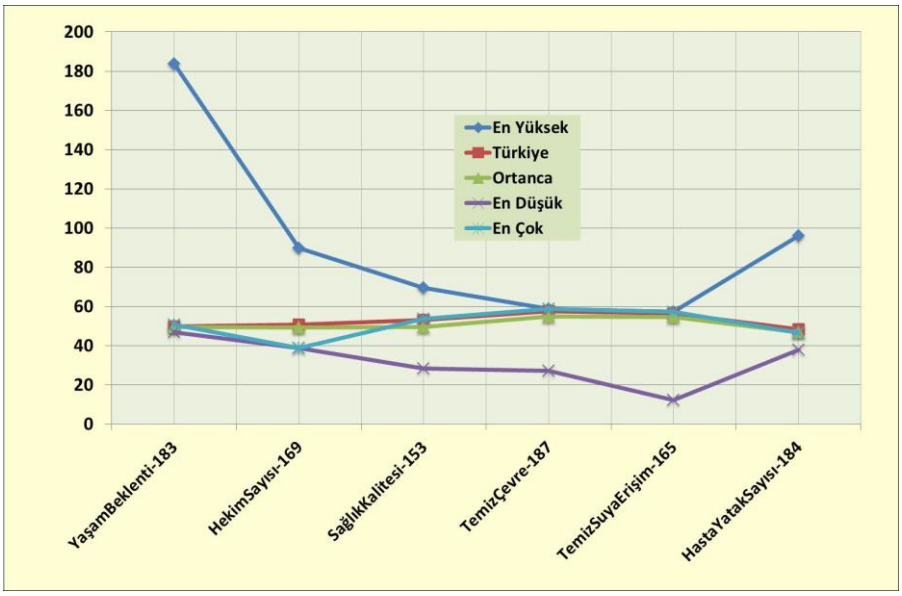
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)



Şekil 2: Ekonomi (EKO) ile ilgili göstergelerde Türkiye'nin 2018 yılındaki konumu

Bu şekilde yatay eksende yer alan ölçüt göstergelerin ortalamaları hepsi 50 olarak saptandığı için ortalamalar ayrıca gösterilmemiştir. Her göstergenin yanındaki sayısı o göstergenin kaç ülke için hesaplandığını belirtmektedir. Bu açıklamadan anlaşılacağı gibi En Yüksek, En Düşük ve Ortanca değerlerin her biri farklı bir ülkeye ait olabilir. En Çok (Mode) ise elbette her gösterge için farklı ülkeleri kapsayan betimsel bir istatistiktir.

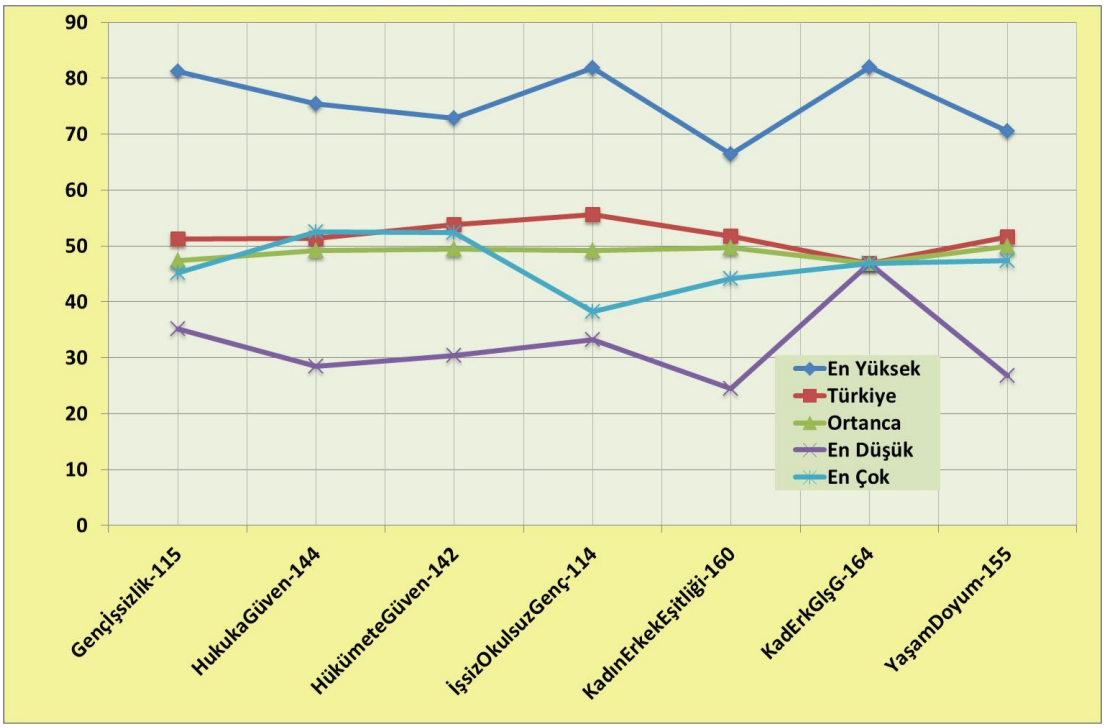
Şekil 3'te Sağlıkla (SAG) ile ilgili göstergelerde Türkiye'nin ülkelerarası konumu görülmektedir:



Şekil 3: Sağlıkla (SAG) ilgili göstergelerde Türkiye'nin 2018 yılındaki konumu

Şekil 4'te çeşitli Toplumsal (TOP) göstergelerde Türkiye'nin ülkelerarası konumu görülmektedir:

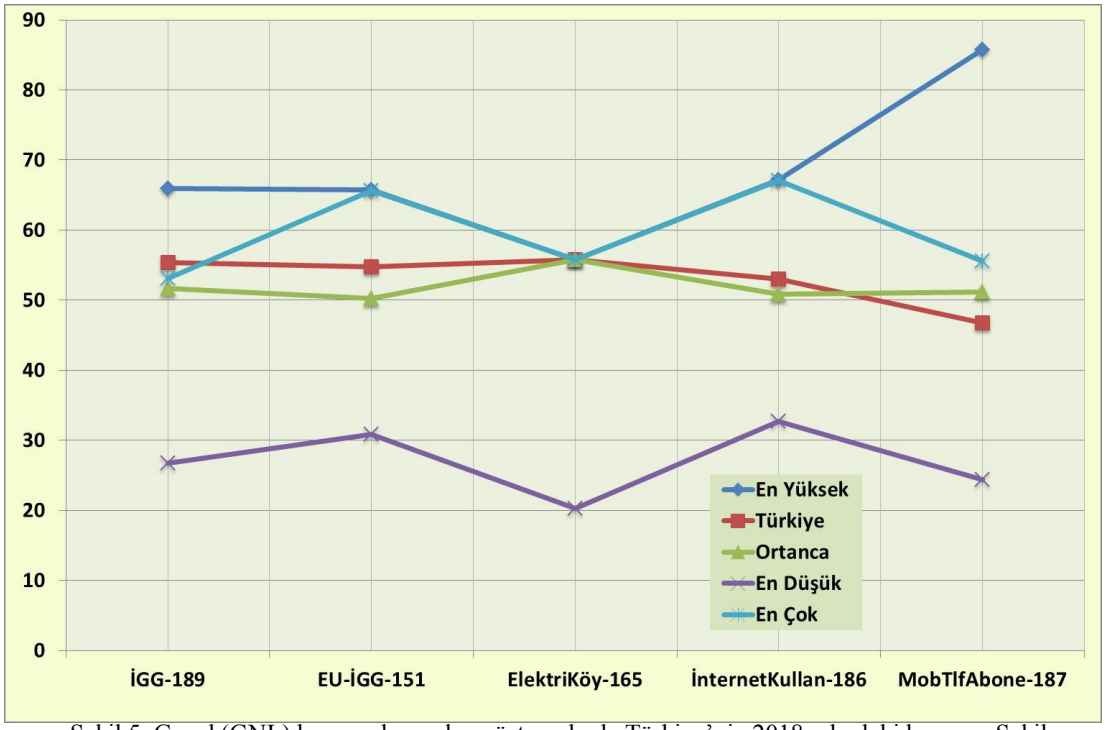
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)



Şekil 4: Çeşitli Toplumsal (TOP) göstergelerde Türkiye'nin 2018 yılındaki konumu

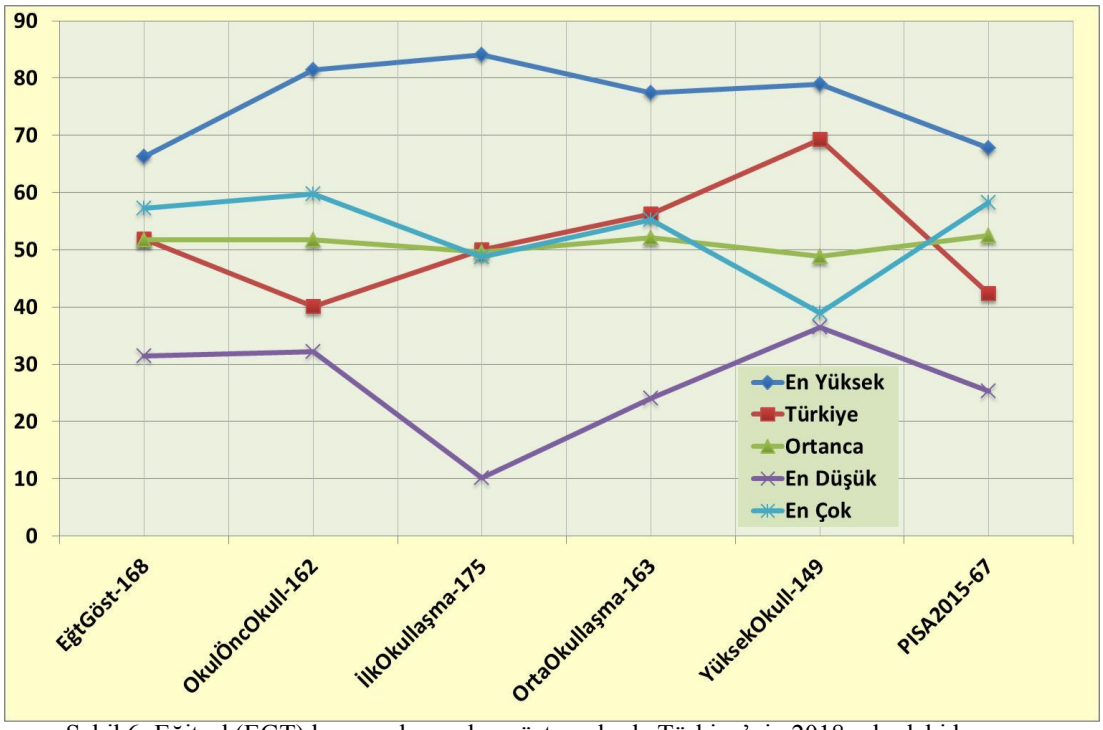
En Yüksek, En Düşük ve Ortanca değerlerin her birinin her çizelgede başka bir ülkeye ait olabileceğini tekrar hatırlatmakta yarar görülmüştür.

Şekil 5'te Genel (GNL) kapsamda sayılan göstergelerde Türkiye'nin ülkelerarası konumu görülmektedir:



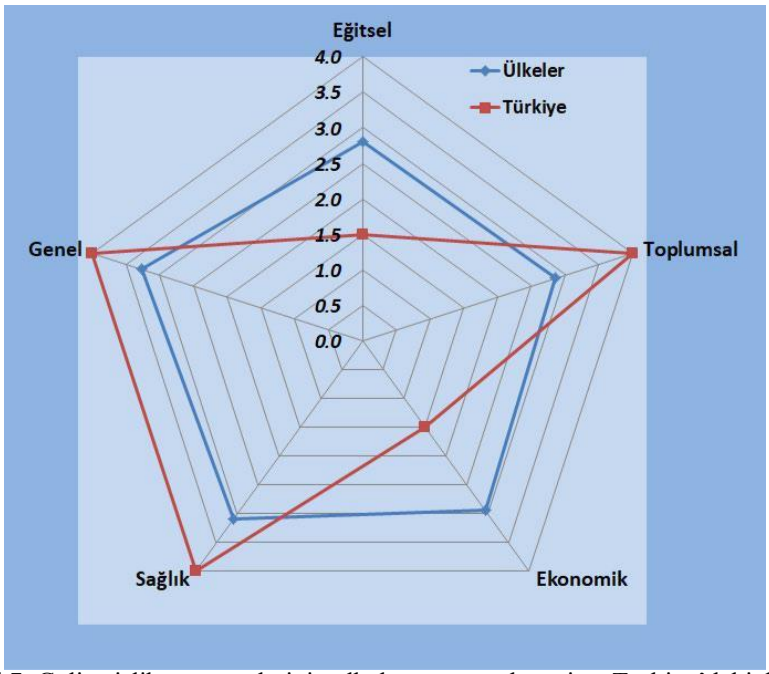
Şekil 5: Genel (GNL) kapsamda sayılan göstergelerde Türkiye'nin 2018 yılındaki konumu Şekil 6'da Eğitsel (EGT) kapsamda sayılan göstergelerde Türkiye'nin ülkelerarası konumu görülmektedir:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)



Şekil 6: Eğitsel (EGT) kapsamda sayılan göstergelerde Türkiye'nin 2018 yılındaki konumu

Yukarıdaki şekillerde bileşenlerine ayrılmış olarak betimlenen 5 temel gelişmişlik ölçütünün (EKO, SAG, TOP, GNL ve EGT) her ülke için birbirlerine göre dizilişlerinin ülkelerarası bir örüntü gösterip göstermediğini sınamak amacıyla Friedman iki yönlü değişkenlik çözümlemesi yapılmış ve rastlantı ile açıklanamayacak bir örüntü saptanmıştır. Bu bulgunun görsel anlatımı Şekil 7'de sunulmaktadır:



Şekil 7: Gelişmişlik göstergelerinin ülkelerarası sıradüzeni ve Türkiye'deki diziliş

Sonuç ve Tartışma

Ekonomi (EKO) ile ilgili bulgular Türkiye'nin GSMH ölçütünde ilk 20 içinde olmasına karşın kişi başına düşen gelirde ortancanın bile altında kaldığını göstermektedir. Kişi başına düşen gelir göstergesinde en yüksek değer zaten çok yaygın ve yoğun değildir. Çok az nüfuslu küçük kent- devletlerinde görülen özel durumlardır. Türkiye kalitesinde ve eğitim harcamalarında da ortanca düzeydedir ama ne yazık ki işsizlikte ortancanın çok üstündedir. Eğitim harcamalarında en yüksek değer en azından bir ülkenin gelirine oranla eğitime daha fazla yatırım yaptığı

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

görülüyor. Ama veriler incelenirse gelişmiş ülkelerin çoğunda benzer durum görülecektir. Türkiye eğitim harcamalarında ortancayı aşıp en sık rastlanan düzeye gelmiş olmakla birlikte en yüksek değerin çok altındadır.

Sağlıkla (SAG) ilgili göstergelerin hepsinde Türkiye ortanca çizgisinin üzerindedir. Temiz çevre ve temiz suya erişim göstergelerinde ne yazık ki tüm dünya sorunludur. En yüksek değerler bile neredeyse ortanca ile çakışmaktadır.

Toplumsal (TOP) göstergelerde Türkiye ilginç bir çizgi göstermektedir olumsuz nitelikteki Genç İşsizliği, ne okulda ne de işte olan gençlik oranlarında ortancanın çok üstüne çıkarken hukuka güven, hükümete güven ve yaşam doyumu gibi olumlu göstergelerde de ortancanın üzerinde olabilmeyi başarmış gözükmektedir. Bu durum genç nüfusun çokluğu ile açıklanabilir. Belki de gençler işsizlik ve yoksulluğa karşın umutlarını sürdürebilmektedirler. Kadın-erkek eşitliği konunda ülkelerin çoğunluğunun ortancada buluştuğunu ve ortanca değerin de en yüksek değere değil en düşük değere yaklaştığı anlaşılmaktadır.

Genel (GNL) kapsamda yer alan göstergelerde Türkiye İnsani Gelişim (İGG) ve eşitsizliğe uyumlu insani gelişim göstergelerinde (EU-İGG) Türkiye ortanca çizginin üstüne çıkabilmiştir. Elektrik konusunda neredeyse bütün ülkeler eşitlenmişlerdir. Internet kullanımı da Türkiye'nin ortancayı aşabildiği örneklerdendir. İlginç olan cep telefonunda ortancanın altında kalınmış olmasıdır. Büyük kentlerde hemen herkesin sahip olduğu bu araç henüz Türkiye kırsalındaki kadınlara tam olarak ulaşamamıştır. Bunun bir nedeni Türkiye'nin sabit ev telefonu yatırımlarını önceden yapmış olmasıdır. Çok az gelişmiş ülkelerde ise kablolu sabit hatlar hemen hemen hiç olmadığı için hızla cep telefonuna sıçramışlardır.

Eğitsel (EGT) göstergelere bakıldığında Türkiye'nin bileşik kaplar benzetisine çok aykırı düzeylerde olduğu görülmektedir. Türkiye okulöncesi eğitim konusunda 162 ülke arasında ortancanın çok altında ve üstelik en düşüğe çok yakın bir noktada durmaktadır. İlkokullaşmada ortanca ve en çok rastlanan düzeydedir. Orta öğretimde ortancayı biraz aşmaktadır ki bu da aynı zamanda en çok rastlanan düzeydir. Yükseköğretimde ise ortancayı ve en sık rastlanan düzeyleri aşmış ve en yüksek değere yaklaşmış durumdadır. Burada PISA başarısında da 67 ülke arasında ancak 50'li sıralardadır.

Ülkelerin ve özellikle Türkiye'nin eğitsel göstergelerde inişli-çıkışlı bir çizgi göstermeleri ilginçtir. Örneğin ABD'nin üniversite sıralamalarındaki açık ara üstünlüğüne karşın ortaöğretimde sorunlar yaşaması, Türkiye'nin okulöncesi okullaşmada çok düşük, PISA sınavlarında oldukça başarısız olmasına karşın yükseköğretimde hiç değilse sayısal bir çıkış göstermesini açıklamak için ilişkisel çözümleme gereğini göstermiştir. Tablo 2 seçilmiş temel göstergeler arasındaki ilişkileri sergilemektedir.

Tablo 2: İnsani Gelişmişlik, yükseköğretim ve PISA göstergeleri arasındaki ilişki katsayıları

Değişkenler	PISA2015 Ortalama	Eğitsel Göstetrge	Ekonomik Gösterge	Genel Kapsamlı	Sağlıkla İlgili	Toplumsal Kapsam	Üniversite Sayısı	Üniversite Düzeyi
PISA2015 Ortalama		0.782	0.405	0.677	0.713	0.537	0.239	-0.503
Eğitsel Göstetrge	0.782		0.447	0.746	0.765	0.256	0.150	-0.529
Ekonomik Gösterge	0.405	0.447		0.568	0.471	0.501	0.074	-0.483
Genel Kapsamlı	0.677	0.746	0.568		0.810	0.315	0.165	-0.520
Sağlıkla İlgili	0.713	0.765	0.471	0.810		0.273	0.208	-0.506
Toplumsal Kapsam	0.537	0.256	0.501	0.315	0.273		0.103	-0.403
Üniversite Sayısı	0.239	0.150	0.074	0.165	0.208	0.103		-0.467
Üniversite Düzeyi	-0.503	-0.529	-0.483	-0.520	-0.506	-0.403	-0.467	

(PISA ile ilişkiler için N=60; diğerleri için N=94, Sarı boyalı kutucuklarda p<0.000)

Tablo 3 üniversite sayısının hiçbir nitelikle ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır. Üniversite düzeyi ile olan ilişkilerin yüksek ama eksi olmasının nedeni üniversite düzeyi göstergesinin sırasayısal olarak küçüldükçe düzeyin yükselmesi diğerlerinde ise sayısal değerin büyüdükçe nitelikçe yüksekliği göstermesidir. Yani bu eksi korelasyonları da artı olarak yorumlamak gerekmektedir.

Tablo 2 ülkelerin ortaöğretim göstergesi olarak kabul edilen PISA 2015'deki düzeyleri ile dünya üniversite sıralamalarındaki düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki göstermektedir. Ancak eğitsel göstergeler dışındaki gelişim göstergeleri de diğerleri ile yöndeş ve anlamlı ilişkiler göstermektedirler. Yani hem PISA başarısında hem de yükseköğretimdeki başarılarda sağlık, ekonomi, iletişim ve toplumsal bazı değişkenlerin de katkısı vardır. Bu katkıları "kısmi korelasyon" yöntemi ile ayıklanınca nasıl bir sonucun ortaya çıktığı da Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Ortaöğretim ve Yükseköğretim ile ilgili göstergeler arasındaki kısmi ilişkiler

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Denetlenen değişkenler	Değişkenler	PISA2015 Ortalama	Eğitsel Göstetrge	Üniversite Sayısı	Üniversite Düzeyi
Ekonomik Gösterge &	PISA2015 Ortalama		0.553	0.211	-0.203
Genel Kapsamlı &	Eğitsel Göstetrge	0.553		-0.040	-0.057
Sağlıkla İlgili &	Üniversite Sayısı	0.211	-0.040		-0.474
Toplumsal Kapsam	Üniversite Düzeyi	-0.203	-0.057	-0.474	
(SD=54, sarı boyalı kutular için p<0.000)					

Tablo 3 ortaöğretimle ve yükseköğretimle doğrudan ilgili değişkenlerin kendi aralarında ilişkili olduklarını fakat karşılıklı olarak anlamlı bir ilişki olamadığının ortaya koymaktadır. Sonuç olarak ortaöğretimle yükseköğretim aralarında bağlantılı olsalar bile biri birlerine bağımlı değildirler. Olumlu açıdan bu iki düzeyde yapılacak geliştirme çalışmaları diğerinden bağımsız olarak yapılabilir. Ancak ilişkilerin düşük olması bu iki düzeyin biri birinden kopuk olduğu anlamına da gelmez. Eğitsel değişkenlerdeki zorunlu bağlantılar zaten iki düzey arasındaki etkileşimin yollarını açabilir.

Ek.1. Ülkelerin 5 Gelişmişlik ölçütünü oluşturan göstergelerin betimsel istatistikleri

Değişken Kodu	**Göstergenin tam tanımı**	**N**	**Ortalama**	**St. Sap.**
EGT_DuzEgtG	Eğitsel Gelişmişlik Göstergesi	167	0.553	0.223
EGT_IlkOkullasma	İlköğretimde Okullaşma	174	102.5	12
EGT_KadErkGG	Kadın-Erkek Gelişmişliği	163	93.6	293
EGT_OkulOncOkull	Okul Öncesi Okullaşma	161	64.3	35
EGT_OrtOkull	Ortaöğretimde Okullaşma	162	84.9	29
EGT_PISA2015	PISA 2015 Ortalaması	66	462.9	50
EGT_YuksekOkull	Yükseköğretimde Okullaşma	148	40.3	28
EKO_DuzGelirG	Ulusal Gelir Göstergesi	153	0.527	0.169
EKO_EgtHarca	Devletin Eğitim Harcaması	138	4.7	1.7
EKO_HizmetIstihdam	Hizmet Sektöründe İstihdam	177	53.2	20
EKO_Tarimistihdam	Tarım Sektöründe İstihdam	177	26.9	25
EKO_Toplamissizlik	Toplam İşsizlik Oranı	177	7.8	5.9
EKO_UlusalGelir	Kişi Başına Ulusal Gelir	188	4380.9	15262
EKO_YasamKalite	Yaşam Doyum Algısı	154	62.3	19
GNL_DuzIGG	Eşitsizliğe Uyarlanmış İGG	150	0.578	0.191
GNL_ElektriKoy	Kırsal Kesimde Elektrik	164	84.1	28
GNL InsaniGelisim	İnsani Gelişim Göstergesi	188	0.709	0.153
GNL_InternetKullan	Tplam İnternet Kullanımı	185	49.9	28
GNL_MobTlfAbone	Mobil Telefon Aboneliği	186	106.6	38
SAG_DuzYasamBek	Ortalama Yaşam Beklenti	182	0.805	1.5
SAG_HekimSay10B	10bin Kişi Başına Hekim Sayısı	152	16.6	15
SAG_SagKalite	Sağlık Hizmeti Kalite Algısı	152	56.2	19
SAG_TemizCevre	Temiz Çevre Koşulları	186	73.9	29
SAG_TemizSuyaErisim	Temiz Suya Erişim	164	89.9	14
SAG_YatakSay10B	10bin Kişi Başına Hastane Yatağı	183	29.2	23
TOP_Gencissizlik	Gençlerde İşsizlik Oranı	114	18.8	12
TOP_HukukaGuven	Hukuka Güven Algısı	143	50.4	18
TOP_HukumeteGuven	Hükümete Güven Algısı	141	51.2	20
TOP_IssizOkulsuzGnc	İşe ve Okula Gidemeyen Gençler	111	17.9	11
TOP_KadErkEsit	Kadın Erkek Eşitliği	159	0.65	0.19

Kaynakça

Akgüç, Ö. (2012). Birleşik kaplar yasası. Cumhuriyet, 11 Mart 2012, s.4.

Baykal, A. (1978). Yükseköğretim programlarının sıradüzeni. Boğaziçi University Dergisi, Eğitim, 6(1978), 11-18.

Belge, M. (2006). 'Bileşik kaplar' teorisi. Radikal, 11 Haziran 2006, s. 7.

Boudett, K.P., City, E.A., Murnane, R.J. (Eds.). (2008). Data Wise. Harvard Education Press.

Calderon, A. (2010). Emerging countries for student recruitment in tertiary education. Paper presented to the IMHE-OECD Conference, Higher Education in a World Changed Utterly: Doing More with Less, Paris September 2010.

Deng H. et al. (1999), Inter-company comparison using modified TOPSIS with objective weights, Computers and Operations Research, 27(10), 963-973

Emirhan, A. (11.06.2002). "Birleşik kaplar yasası futbol için de geçerlidir". Yeni Mesaj.

http://www.yenimesaj.com.tr/birlesik-kaplar-yasasi-futbol-icin-de-gecerlidir-

H1070076.htm Erkut, E. (2010). İlk 500 ve Türk Üniversiteleri,

http://www.cumhuriyet.com.tr/?yer=yazar&aranan=Prof.%20Dr.%20Erhan%20Erkut
Gaynor, A. K. (1998). Analyzing problems in schools and school systems. New Jersey: Lawrence Earlbaum.
Hood, S. (2008). Evaluation Roots Reconsidered: As a Hilliard, a Fallen Hero in the "Nobody Knows My Name" Project, and African Educational Excellence. Review of educational research. September 2008, vol. 78 no. 3 410-426.
Koç, N., Gülleroğlu, H.D., Coşkuner, D.T. (Yayına hazırlayanlar). I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi. 14-16. Mayıs 2008. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
Schlechty, P.C. (1997). Inventing Better Schools. San Fransisco: JosseyBass Publishers.
http01: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
http02: https://www.timeshighereducation.com/
http03: http://hdr.undp.org/en/data
http04: http://www.uyk2011.org/kitap/pages/uyk2011_s_2458_2464.pdf
http05: http://www.nkfu.com/bilesik-kaplar-yasasi/
http06: https://fizikdersi.gen.tr/pascal-prensibi-su-cendereleri-u-borusu/
http07: https://www.hotcourses-turkey.com/study-abroad-info/applying-to-university/world-university-rankings/
Murray,D.; Hall, R., Leask, B., Marginson, S., Ziguras, C. (2011). State of current research in international education. Prepared for AEI supported International Education Research-Policy Symposium. Technical Report, January 2011.
Özer Özkan, Y. (2016). Examining the Effective Variables on Classification of School Success Through PISA 2012 Turkey Data. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 117-130.
Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). Globalizing Education Policy, London and New York, Routledge.
Savaş, E. ve Baykal, A. (2011). Üniversitelerin Sıradüzeni ve Sıralama Ölçütlerinin Ağırlıkları. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2458-2464.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yükseköğretimde İlk Yıl Deneyimi: Gerekçeleri, Amaçları ve Katkıları

First Year Experience In Higher Education: It's Grounds, Aıms And Contributions

Bünyamin Özen, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi,
ozenbun@gmail.com

Emrullah Yılmaz, Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi,
emrullahyilmaz@bartin.edu.tr

Özet
Bu çalışmanın amacı yükseköğretim öğrencilerinin üniversiteye uyumunu kolaylaştırmada kullanılan ilk yıl deneyimi ya da ilk yıl semineri uygulamasını bütün yönleriyle tanıtmaktır. Bu çalışma derleme türünde, betimsel bir çalışmadır. Literatür taraması yoluyla konu ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde erişilebilen çalışmalar incelenmiş, değerlendirmeler yapılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Buna göre, eğitimin en temel işlevi iyi insan yetiştirmektir ve eğitimin bu işlevini yerine getirmesinde topluma uyum büyük önem taşır. Üniversite öğrencilerinin okullarına uyum sağlayabilmeleri ise birçok açıdan onlara katkı sağlamaktadır. İlk yıl deneyimi veya ilk yıl semineri bu amaçla kullanılabilecek en etkili uygulamalardan biridir. Ülkemizde de yükseköğretim kurumları öğrencilerin üniversiteye uyumu konusuna önem vermeli ve ilk yıl semineri modelini kullanmak suretiyle öğrencilerinin uyum sorununu çözmeye çalışmalıdırlar.
Anahtar kelimeler*:* *Uyum, yükseköğretim, ilk yıl deneyimi*

Abstract
The aim of this study is to introduce the concept of first year experience, which is used to facilitate university students' adaptation to their schools. The study is a review study. The studies carried out in national and international level are reviewed, some evaluations and recommendations are made. The basic function of education is to bring up good people and adaptation to the society contributes a lot to realize this function. University students' adaptation to their schools contributes them a lot in terms of a number of dimensions. First year experience or first year seminar is one of the most effective implementations that can be used to realize this aim. Universities in Turkey should assign importance to the adaptation of students to their universities and they should solve the problem of adaptation by using first year seminar.
Keywords: *Adaptation, higher education, first year experience*

Giriş
Yüzyıllar boyunca eğitime yüklenen en önemli misyon "iyi" insan yetiştirmek olmuştur (Karakaş, 2015). Devletler açısından bakıldığında ise eğitimden en temel beklenti iyi vatandaş yetiştirmektir. İyi insan veya iyi vatandaş olmanın en belirgin göstergesi ise topluma uyumdur. Topluma uyum sağlamış bir bireyin toplumun veya devletin istemediği davranışları sergilemesi beklenmez. Çünkü, toplum bireyleri genel olarak iyiye ve güzele yönlendirmektedir. Bireyin ve toplumun mutluluğunda anahtar bir kavram olan uyum kavramı aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Uyum nedir?
Uyum dinamik bir süreç olmakla beraber bireyin çevresinde yer alan değişikliklere karşı geliştirdiği tepkilerdir (Geçtan, 1995). Rathus ve Nevid (1989) uyumu insanların, yaşamın meydan okumalarıyla başa çıkmasına izin veren davranış kalıpları olarak ifade etmişlerdir. Santrock'ın (2006) tanımına göre uyum, günlük yaşamın sorunlarına ve durumlarına karşı yönetilen psikolojik bir süreçtir. Özgüven (1992) uyumu bireyin hem kendisi hem de çevresi ile iyi ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri sürdürebilme derecesi olarak tanımlamıştır. Yavuzer (1996)'e göre uyum bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir.

Uyum ve toplum
Uyum sürecini başlatan en büyük etken insan hayatındaki değişikliklerdir (Özkan ve Yılmaz, 2010). Bireylere uyum ihtiyacını hissettiren varlık ise toplumdur. Bireylerin içerisinde yaşadığı topluma uymaları beklenir. Bireyler ortak kültürden oluşan topluma uyum sağlarken o kültürün bugüne kadar gelmiş özgün kalıplarına girmeyi taahhüt eder (Coştu, 2009). Eğer birey toplum tarafından belirlenen davranış kalıplarına uygun davranmazsa toplum tarafından dışlanması olasılığı yüksektir ve bu durum da bireylerin hiç tercih etmeyeceği bir seçenektir. Toplum eğitimi bireye kültürünü aktarmada en önemli araç olarak görür.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Uyum ve üniversite

Uyumun en sorunlu olduğu dönemlerden birisi hiç kuşkusuz ergenlik dönemidir. Özellikle ergenliğin son evresine rastlayan üniversiteye giriş ve üniversitenin ilk yılları bireyin hem sosyal hem biyolojik gelişiminin maksimum kapasitesine tekabül etmektedir. Ergenliğin genel karmaşasına ek olarak evden ayrılma, arkadaş ilişkilerindeki değişimler, ne tam bir ergen ne de tam bir yetişkin gibi hissetme, karşı cinsle ilişkiler, toplumun beklentileri, akademik uyum gibi birçok durum, bireyin sosyal ve psikolojik olarak uyumsuzluğunu da beraberinde getirebilmektedir. Bireyden beklenense bütün bu olumsuzlukları aşması ve tüm bu yeni durumlara rağmen sorumlulukları kabullenebilmesidir (Mercan ve Yıldız, 2011).

Üniversiteye farklı şehirlerde başlayan öğrenciler, kendilerini farklı bir sosyal çevre içerisinde bulmaktadırlar. Hayatın yeni bir boyutuna geçiş yapan öğrenciler, sosyal yaşam başta olmak üzere, insan ilişkileri ve eğitim yaşantıları açısından büyük farklılıklarla karşılaşmaktadır. Öğrenciler aynı zamanda ilk defa deneyimledikleri bu farklı ortamın güçlüklerini ve bireysel yaşamın zorluklarını tek başlarına göğüslemek zorundadırlar. Aile ve arkadaş desteğinin aniden çekilmesi karşısında öğrenciler, bireysel yeteneklerini ve potansiyellerini de kullanarak bu yabancı duruma en kısa sürede uyum sağlamaya çalışmalıdırlar (Karahan vd., 2005).

Üniversiteye başlamadan önce öğrencilerin çoğu bu yeni yaşantılarına umutlu ve heyecanlı bir şekilde bakmaktadırlar (Jackson vd., 2000). Öğrenciler tarafından en çok merak edilen şeyler ise aile kontrolünden uzak bir şekilde yaşamak, yeni insanlar tanımak ve yaşanacak ilginç olaylar içeren bir dünyadır. Öğrenciler aynı zamanda bu konularda üniversitenin de fırsatlar sunacağı şeklinde beklentiler geliştirmişlerdir (Pancer vd., 2000). Üniversiteye alışma sürecindeki öğrenciler bir süre sonra üniversitenin rahatlık düzeyiyle başa çıkabilmeyi stresli ve zor olarak ifade etmişlerdir. Bu zorlukların sebebi olaraksa gelen özgürlüğün ve rahatlığın, kaybedilen aile ve ev güçlükleriyle birleşmesi gösterilmektedir (Wintre ve Yaffe, 2000).

Özellikle ilk yılın kısa vadede üniversiteye uyumu etkilediği uzun vadede ise okulu bırakmaya etki edecek kadar büyük rolleri olduğu düşünülmektedir. Evi ve arkadaşları özlemek (Paul ve Brier, 2001), depresyon ve psikolojik diğer rahatsızlıklar (Fisher ve Hood, 1987), yalnızlık duygusu (Brooks ve DuBois, 1995), akademik notların düşüklüğü (Levitz ve Noel, 1989) gibi konular en fazla belirtilen sorunlardır. İlk yıl sürecinin stresle ve zorluklarla dolu olduğu bir gerçektir. Üniversiteye uyum düzeyi ise stresle başa çıkma (Aspinwall ve Van Roojen, 1986), akademik motivasyon ve performans (Sharma, 2002) ile ilişkili bulunmaktadır. Bu sorunlar daha çok evden ayrılıp üniversiteye devam eden gençler arasında belirginleşmektedir. Çünkü sadece akademik hayat değil sosyal hayat da değişmektedir (Wintre vd, 2008; Buote vd. 2007).

Mobilitesi yüksek olan ülkelerdeki öğrencilerin üniversiteye uyum konusunda gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Çünkü hareketliliğin bol yaşandığı bir ülkede çevre ile etkileşime çok daha rahat bir şekilde geçebilen gençler, üniversite hayatı için şehir değiştirdiklerinde entegre olmak için zorlanmayacaklardır. Bu bağlamda gelişmemiş ülkelere ve gelişmekte olan ülkelere bakıldığında bu hareketliliğin kısıtlı olduğu buna bağlı olarak da bireylerin çevreleriyle ve yeni ortamlarla etkileşimi konusunda sıkıntı yaşadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin barınma, beslenme, ekonomik kaynakların kullanımı, kültürel uyum, güvenlik, diğer bireyler tarafından kabul edilme gibi endişeleri, öğrencilerin ilk yıllarda yoğun stres yaşamalarına sebep olabilmektedir. Basit düzeydeki zorlanmadan karmaşık haldeki çatışmalara, küçük uyumsuzluklardan depresyona kadar geniş bir yelpazede yaşanabilecek sorunların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığı; bilişsel, akademik ve sosyal anlamda ne tür etkilere sebep olduğu birçok çalışmaya kaynaklık etmiştir (Mercan ve Yıldız, 2011).

İlk yıl deneyimi nedir?

İlk yıl deneyimi (birinci yıl tecrübesi veya ilk yıl semineri), öğrencilerin liseden üniversiteye geçişine yardımcı olmak için tasarlanmış ve birçok Amerikan kolej ve üniversitelerinde uygulanan programdır. Bu programlar farklı öğrencilerin aynı etkinlikler içerisinde bulunmasını ve sosyalleşmesini sağlar. İlk yıl deneyimi iki haftadan bir tam yıla kadar sürebilir.

İlk yıl deneyiminin tarihçesi

Programın kökenleri net olarak belli olmamasına rağmen birçok araştırmacı ilk referans olarak Güney Carolina Üniversitesini göstermiştir. Bunun sebebi ise üniversite bünyesinde kurulan "İlk Yıl Deneyimi ve Geçiş Sürecindeki Öğrencilere Yönelik Ulusal Kaynak Merkezi (National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition)" isimli bir departmandır. İlk yıl semineri dersinin ana hedefi, öğrenciler, öğretim üyeleri, personel ve yöneticiler arasında güven, anlayış ve açık iletişim hatları oluşturmak, öğrencileri kurumla buluşturmak ve lisans öğrencilerinin öğretim biçimini değiştirmekti. 1972'de Carolina Üniversitesi Başkanı

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Thomas Jones "Üniversite 101" adıyla üniversite birinci sınıf öğrencilerinin deneyimlerini geliştirmek için hazırlanan bir ders tanıttı. Carolina'nın programı ülke çapında kolejler ve üniversiteler için bir model oldu ve 1982'de 175 okulun temsilcileri Carolina'ya ilk yıl deneyimi ile tanışmak için geldi. 1983 yılında Carolina Üniversitesi öğretim üyesi John N. Gardner, ilk yıl deneyimi ile ilgili bir konferans düzenledi. 1986'da Carolina, ilk yıl deneyimi üzerine yapılan ilk "Uluslararası Konferans"ı organize etmek için Newcastle-upon-Tyne Politeknik ile ortaklık kurdu.

İlk yıl deneyiminin amaçları

İlk yıl deneyiminin genel amaçları 6 ana başlık altında özetlenebilir. Bu amaçlar şunlardır: akademik mükemmeliyet, doğruluk, kaynaştırma, katılım, güçlendirme ve sosyal sorumluluk (www.easternct.edu/firstyearexperience). Akademik mükemmeliyet ile amaçlanan öğrencilerin lise seviyesindeki akademik çalışmalardan üniversite düzeyindeki akademik çalışmalara sorunsuz bir geçiş yapması ve akademik başarıyı yakalamalarıdır. Doğruluk başlığı ile ilk yılını yaşayan öğrencilerin iyi davranışları modellemenin ve hem kendilerine hem de topluma saygı göstermenin önemini anlamaları hedeflenmektedir. Kaynaştırma sürecinde amaçlanan öğrencilerin çok kültürlülüğe duyarlı olmaları ve kültürel yetkinlik geliştirmeleri için onlara fırsatlar sağlamaktır. Katılım başlığı altında ise üniversite toplumu ile kişilerarası ilişkiler kurma ve sürdürme ve üniversiteye bağlılık sürecinde öğrencilere kampüsün kaynakları ve mevcut imkânları hakkında bilgilendirme yapma amaçlanmaktadır. Güçlendirmeden kast edilen öğrencilerin topluma katkıda bulunabilecekleri liderler olma yeteneklerini geliştirecek etkili kişisel liderlik geliştirme becerileri geliştirmelerine olanak sağlamaktır. Son olarak, sosyal sorumluluk başlığı altında öğrencilerin kampüste ve yakın çevredeki toplumsal görevler ve topluma hizmet uygulamaları ile sosyal sorumluluk sahibi olmalarını teşvik etmek hedeflenmektedir.

Etkili bir ilk yıl deneyimi dersinin oluşturulması

Yükseköğretim kurumları bir dizi ilk yıla müdahale programı geliştirdiler. Bunların bazıları ilk yıl semineri, bazıları birinci sınıf deneyimi bazıları ise birinci sınıf tecrübesi olarak adlandırıldı. İlk yıl kurslarının öğrencilerin akademik ve sosyal bütünleşmesine etkisi olduğu daha önce Tinto'nun 1975'te yaptığı çalışmada belirtilmişti. Tinto'nun bu çalışmaları bu dersleri organize etmede yardımcı oldu (Klein, 2013). Ayrıca, öğrencilerin yükseköğretimin ilk yılında yaşadıkları deneyimler ölçek (Baker ve Siryk, 1986; Holmbeck ve Wandrei, 1993; Petersen, Louw ve Dumont, 2009) kullanılarak analiz edilmiş ve bu çalışmalardan elde edilen veriler de etkili bir ilk yıl semineri geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Bu ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda uyum hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak ele alınmış, diğer değişkenler olarak da akademik başarı, motivasyon, özsaygı ve tutum gibi değişkenler çalışılmış ve elde edilen bulgular ilk yıl seminerinin yeniden şekillendirilmesinde kullanılmıştır.

Bu derslerin oluşturulması ve bu gelişmenin son 20 yılda üniversitelerin dikkatini çekmesiyle birlikte hem kolejlerin hem de üniversitelerin küçük oryantasyonla başlayan bu entegrasyon süreci tüm yıla yayıldı (Barefoot, 2000). Porter ve Swing (2006) araştırmalarında, birinci sınıf tecrübe kurslarının kurumlara da birçok açıdan fayda sağladığını gözlemlemişlerdir. Bunlar şöyle özetlenebilir: (a) öğrenim ücretini ödeyen öğrencilerin kayıt altına alınması, (b) aday öğrencileri gözlemleyip üniversitenin kalitesini arttırmada bu bilgilerden faydalanmak, (c) yıllık kolej sıralamalarını takip edip dünya raporlarında yer alabilmek, (d) öğrencilerin mezun olmasını ve hangi işlerde çalıştığını takip edebilmek.

İlk yıl deneyiminin öğrencilere katkısı

Üniversite 101 programı sayesinde öğrencilere amaçlarını keşfetmelerinde, güçlerini belirlemelerinde ve akademik planlarında uyum sağlamada büyük destek verilmiştir. Bu derste öğrenilen aktiviteler, yapılan sınıf içi tartışmalar, verilen ev ödevleri öğrencilere akademik ve sosyal uyum konusunda büyük fayda sağlamıştır. Bu bağlamda ilk yıl öğretilerinin en temel faydalarından biri de öğrencinin kampüs içerisinde sürekli etkileşimde olmasını sağlamaktır. Bu etkileşimler sayesinde sosyal çevre bağlamında gelişecek olan öğrenci, aile ve ev özlemini de bastırma yolunda büyük bir adım atmış olacaktır. Akademik sonuçların takibi ve öğrencilerin tutum ve davranışlarının değerlendirilmesini içeren kapsamlı bir program değerlendirmesi "Üniversite 101" dersini tamamlayan öğrencilerin üniversiteye ve akademik hayata daha çabuk entegre olduklarını göstermiştir. Örneğin; 2006 yılında yapılan bir çalışmada "Üniversite 101" dersini alan öğrencilerin not ortalamalarının 2,72 olduğu ve bu dersi almayan öğrencilerinse aynı dönem not ortalamalarının 2,49 olduğu saptanmıştır (Hutson, B. L., ve Atwood, J. A., 2006).

İlgili Araştırmalar

Gerek ülkemizde ve gerekse yurtdışında yükseköğretim öğrencilerinin uyumunu konu edinen ciddi sayıda çalışma mevcuttur. Bu konunun sıkça çalışılmış olması bu konuya ne kadar önem verildiğine vurgu yapması açısından önemlidir. Türkiye'de uyum üzerine yapılan çalışmalarda genellikle akademik konulara odaklanılmıştır (Erdem ve Tanrıöğen, 2002). Baymur (1960), Kışlalı (1974), Özdemir (1985), Akbalık (1997) gibi araştırmacılar da

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerine ilişkin çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan bazıları öğrencilerin akademik entegrasyonu (Aypay, 2003), akademik başarıları (Akpınar ve Üstüner, 1999; Keçeli-Kaysılı, 2000; Buyurgan, 1999), öğrenmeye ilişkin algı ve tutumları (Ergür, 2000), öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Çapa ve Çil, 2000), okuldan beklentileri ve uygulamaları (Kiraz, 2001) konu edinmiştir. Diğer çalışmalar, öğrencilerin kişilik özellikleri (Akta, 1997; Gümü, 2000), öğrenci profilleri (Çitil vd., 2006), sigara içme davranışları (Çelik vd., 2004), depresif belirtiler (Özdel vd., 2002), yalnızlık düzeyleri (Karaoğlu vd., 2009), üniversiteye güven (Özdoğan ve Tüzün, 2007), harcama davranışları (Kaşlı ve Serel, 2008) gibi konulara odaklanmaktadır.

Arı (1989), baskın yetişkin ben durumuna sahip öğrencilerin kolayca uyum sağladığını gözlemlemiştir. Akay (1990) ise akademik durumun sosyal uyumda etkili olduğunu saptamıştır. Balabanlı (1990) da cinsiyetin sosyal uyumda gözle görülür bir farka neden olmadığını belirtmiştir. Aslan (1991), üniversite üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, androjen özelliğe sahip olan bireylerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin yüksek olduğunu görmüştür. Kalı Soyer (1992), çalışmasında dışa dönük öğrencilerin genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerinin, içe dönüklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Amanov (1996), Özbekistan'dan Türkiye'ye üniversite eğitimi görmek için gelenlerin yaş faktörünün öğrencilerin kişisel ve genel uyum düzeylerini etkilediğini gözlemlemiştir.

Öğrencilerin üniversitelere uyum konusu uluslararası alanda, özellikle gelişmiş ülkeler tarafından yoğun olarak çalışılan konulardan biridir. Baker ve Siryk (1986) üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde üniversiteye uyum ölçeğini çalışmışlardır. Holmbeck ve Wandrei (1993) de yine üniversite birinci sınıflar üzerinde bireyleşme, aileden kopma ve evden ayrılma üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada yüksek ayrışma görülen kızların ve aileden kopamayan erkeklerin de yine daha az uyum sağladığını gözlemlemiştir. Engels, Finkenauer, Meeus ve Deković (2001) ergenlerin ebeveynlere bağlılığını ve duygusal uyumlarını yordayıcı çalışmalar yapmışlardır. Soto, Oliver, Gosling ve Potter (2011) psikolojik olgunlukta çocukluktan ergenliğe geçişte daha fazla olumsuz eğilimler varken, yetişkinlikte olgunlaşmanın uyumu arttırdığını belirmişlerdir. Petersen, Louw ve Dumont (2009) içsel ve dışsal motivasyon, özsaygı, öz kimlik düzenlemesi, stres ve içselleştirme gibi psiko -sosyal etmenlerin uyuma etki ettiğini gözlemlemiştir. Kyalo ve Chumba (2011) öğrencilerin sosyal ve akademik uyumunu etkileyen kritik faktörlerin kişiler arası uyum ve akademik uyum olduğunu belirtmişlerdir. Yau, Sun ve Cheng (2012) ise sosyal uyumun akademik uyum üzerine etkisini incelemişlerdir (Aslan, 2015).

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin üniversite hayatına uyum sağlamaları hem öğrenci hem de üniversite açısından birçok yarar sağlamaktadır. Çünkü öğrencilerin sosyal yaşamları ve eğitim-öğretim deneyimlerini bir bütün olarak algılamaları, onların hem eğitim-öğretim etkinliklerinden en yüksek düzeyde fayda sağlamasına hem de sosyal etkinlikler yoluyla kendi sosyal becerilerini geliştirmelerine yardım eder. İlk yıl deneyimi bütün bu amaçları gerçekleştirebilmek için tasarlanmış ve gitgide artan bir verimlilikle uygulanmış bir model olarak ön plana çıkmıştır.

Öğrencilerin üniversiteye uyumu birçok değişken açısından son derece önemlidir. Yükseköğretimde uyum sorunu yaşayan öğrenciler hem bu süreçten elde edilmesi planlanan eğitsel çıktılara ulaşamayacak, hem de ülke açısından çok değerli potansiyele sahip bireyler yükseköğretim gibi her bireye sağlanamayan bir olanaktan yeterince yararlanamadıkları için beklenen katkıyı veremeyeceklerdir. Ayrıca, ilk ve ortaöğretimde profesyonel danışmanlık desteği verilen öğrencilerin ailelerinden, akrabalarından ve yaşadıkları çevreden ayrıldıkları bir dönem olan yükseköğretim sürecinde daha fazla profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları açıktır. Yeni bir şehir ve yeni bir çevre her ne kadar kimi bireylerde heyecan uyandırsa da bu gelişmeler birey için tek başına başa çıkması gereken problemleri de beraberinde getirir. Problem çözme becerileri gelişmiş ve psikolojik açıdan dayanıklı bireyler nispeten bu sorunlarla başa çıkmayı başarabilse de birçok birey bu süreçte ciddi bunalımlar yaşayabilir.

Bu nedenle, üniversiteler öğrencilerin adaptasyonu ve oryantasyonu için gerekli önlemleri almalıdır. Bu önlemlerin alınması üniversitelerden beklenen misyonun tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için elzemdir. Her ne kadar bu konudaki duyarlılık günden güne artıyor olsa da bazı istisnalar hariç olmak üzere genel olarak ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin üniversite hayatına uyumları konusunda yeterince çaba gösterdikleri söylenemez. İlk yıl deneyimi ya da üniversite 101 semineri yükseköğretimden beklenen çıktıların elde edilmesinde hatırı sayılır bir katkı sunma potansiyeline sahip bir uygulamadır. Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere bu uygulamayı verimli bir şekilde kullanan ülkeler üniversite öğrencilerinin mutluluğuna katkıda bulunmuş, yükseköğretimden daha fazla verim elde etmiş ve eğitimde ciddi ilerlemeler kaydetmiştir.

Kaynakça

Aslan, S. (2015). Üniversite yaşamına uyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 30*(4), 132-145.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Aslan, A. (1991). Farklı cinsiyet rollerinin bireylerin uyum düzeylerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(6), 989.

Aypay, A. (2003). Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Sosyo Ekonomik ve Politik Çevrelerin Üniversitelerde Kurumsal Adaptasyona Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *9*(2), 194-213.

Barefoot, B. O. (2000). The first-year experience. *About campus*, *4*(6), 12-18.

Brooks, J. H., & Dubois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, *36*(4), 347-360.

Brunsden, V., Davies, M., Shevlin, M., & Bracken, M. (2000). Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, *24*(3), 301-310.

Buote, V.M., Pancer, S. M., Pratt, M.W., Adams , G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., Wintre, M. G. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, *22* (6), 665-689.

Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Journal*, *9*(3).

Çelik, B., & Arpacık, R. (1991). Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi öğrencilerinin barınma koşullarının ders başarıları üzerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.

Çelik, H. C., Satıcı, Ö., & Çelik, M. Y. (2004). Kronik sigara içme alışkanlığı olan üniversite öğrencilerinin tutumlarına ilişkin değişkenlerin aşamalı kümeleme yöntemi çözümlemesi. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *11*(4), 217-222.

Fisher, S., & Hood, B. (1987)-. The stress of the transition to university: a longitudinal study of psychological disturbance, absent mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, *78*(4), 425-441.

Geçtan, E. (1981). Ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemi olarak gençlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 14*(1).

Holmbeck, G. N. & Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, *40*(1), 73-78.

Hutson, B. L., & Atwood, J. A. (2006). *Outcome evaluation to support a freshman orientation program.* In annual Meeting of the American Evaluation Association, Portland, OR.

Jackson, L. M., Pancer, S., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*(10), 2100-2125.

Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(30), 63-72.

Karakaş, H. (2015). *Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma*. Eğitimde Gelecek Arayışları. Bartın: Atatürk Araştırma Merkezi.

Klein, B. J. (2013). *Building student connections: A successful first-year experience course and community college retention* (Doctoral dissertation, Iowa State University, USA).

Kuh, G.D. (2001-2002). Organizational culture and student persistence: Prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 23- 39.

Kyalo, P. M. & Chumba, R. J. (2011). Selected factors influencing social and academic adjustment of undergraduate students of Egerton University: Njoro Campus. *International Journal of Business and Social Science*, *2*(18), 274-290.

Levitz, R., & Noel, L. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. In M.L. Upcraft and J.N. Gardner (Eds.) *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*, 65-81. San Fransisco, Jossey Bass.

Mercan, Ç. S., & Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 135-154.

Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(7).

Özkan, S., & Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *5*(13), 153-171.

Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, *15*(1), 38-57.

Paul, E. L., & Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling & Development*, *79*(1), 77-89.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology, 29*(1), 99-115.

Porter, S. R., & Swing, R. L. (2006). Understanding how first-year seminars affect persistence. *Research in Higher Education, 47*(1), 89-109.

Rathus, S. A., & Nevid, J. S. (1989). *Psychology and the challenges of life: Adjustment and growth (4th ed.).* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Santrock, J.W. (2006). Educational Psychology (2nd Ed., Updated Revision). *New York: McGraw-Hill* Sharma, S. (2002). *Modern methods of lifelong learning and distance education*. Sarup & Sons.

Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of personality and social psychology, 100*(2), 330.

Thayer, P. B. (2000). Retention of students from first generation and low income backgrounds. *Opportunity Outlook: The Journal of the Council for Opportunity in Education, 3*, 1-8.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.

Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 9-37.

Wintre, M.G., Knoll, G.M., Pancer, S. M., Pratt, M.W., Polivy, J.S., (2008). The transition to university: The student-university match (SUM). *Questionnaire Journal of Adolescent Research, 23*, 745-769.

Yau, H. K., Sun, H., & Cheng, A. L. F. (2012) . Relationships among academic, social and psychological adjustments to university life: Comparisons across gender. *Tertiary Education and Management, 18*(2), 97-113.

Yavuzer, H. (1996). *Ana-baba ve cocuḳ: ailede cocuḳ eğitimi*. Remzi Kitabevi.

İnternet Kaynakları

http://www.easternct.edu/firstyearexperience/files/2014/03/FirstYearExperiencegoalsandobjectives.pdf (Erişim tarihi: 19.10.2018)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yükseköğretimde İnsanı Becerilerin Öğrenenlere Kazandırılması İçin Öz Yönelimli Öğrenme Modeli

Hüseyin Şimşek
husimsek@hotmail.com

Elif İlhan
elif_igrek@hotmail.com

Özet
Yükseköğretim kurumlarından, hızlı bir şekilde değişen sosyal ve mesleki koşullara uyum sağlayabilecek niteliklere sahip bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu niteliklerin neler olduğu ve nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin alan yazında çeşitli araştırmalar yapılagelmektedir. Bu niteliklerden bazıları alan yazında da sıklıkla vurgulanan ve farklı şekillerde adlandırılan "insani becerilerdir". İnsani beceriler, belirli bir alana, mesleğe özgü olmayan, genel becerilerdir. Bu becerilerin yükseköğretimde öğrencilere kazandırılmasında etkili olabilecek öğrenme modellerinden biri öz yönelimli öğrenmedir. Bu modelde, öğrenciler öğrenme girişiminde bulunmakta, kendi öğrenme sürecini yönlendirmekte ve sonuçlandırmaktadır. Öz yönelimli öğrenme, 21. yy öğrenenlerin gereksinim duyduğu pek çok bilgi ve becerinin kazanılmasında etkili bir modeldir. Bu araştırmada, insani becerilerin yükseköğretimde öğrencilere kazandırılmasında öz yönelimli öğrenme modelinin etkililiğinin tartışılması amaçlanmıştır. Araştırma, Pautasso (2013) tarafından önerilen işlem basamakları izlenerek, bir derleme (review) çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmada; öğrenenlere kazandırılması beklenen insani beceriler ve öz yönelimli öğrenme modelinin temel özellikleri, bu modelin yükseköğretimde kullanılmasının uygunluğu ve insani becerilerin kazandırılmasında etkililiği tartışılmıştır.
Keywords: *Yükseköğretim, insani beceriler, öz yönelimli öğrenme*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yükseköğretimde Kalite Süreçleri: İnsani Gelişme Endeksi Raporlarına Göre Ülkelerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Nazire Burçin Hamutoğlu
bhamutoglu@sakarya.edu.tr

Emine Nur Ünveren Bilgiç
eunveren@sakarya.edu.tr

Özet
Bu araştırmanın amacı "İnsani Gelişme Endeksi" verilerinden hareketle; eğitim alanında en üst sırada yer alan beş ülkenin yükseköğretimdeki kalite süreçlerini ülkemizle karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Norveç, İsviçre, Avusturalya, İrlanda ve Almanya'nın yükseköğretimde kalite süreçlerini nasıl izlediğini ülkemizde karşılaştırarak; yükseköğretimde kalite süreçlerinde vurgulanan önemli noktalar ortaya konulmaktadır. Bununla birlikte yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerinde yer almalarının nedenlerinin incelendiği bu çalışmada kalite göstergeleri ile kalite süreçlerinin kurumlar açısından avantajlarına ilişkin bulgulara da yer verilmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, bu çalışma ülkemiz yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerinde gerçekleştirilen uygulamaların iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Ayrıca insani gelişme endekslerince ülkemizin eğitim parametresi açısından üst sıralarda var olmasını destekleyecek bulguları ile çalışmanın alanyazına ve ülkemiz yükseköğretim kurumlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
Keywords: *Yükseköğretimde kalite süreçleri, göstergeleri, yeterlikleri, karşılaştırma.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yükseköğretimde Kalite Yönetim Yaklaşımları ve Karşılaştırması: Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi Kalite Çalışmaları

Quality Management Approaches And Their Comparison In Higher Education: Marmara University Faculty Of Business Administration Qualıty Studies

Damla Karaköy, Pınar Kaya, İlker Akgün, Nuran Cömert Business Administration Faculty,
Marmara University, İstanbul, Turkey damla.karakoy@marmara.edu.tr,
pinar.kaya@marmara.edu.tr, iakgun@marmara.edu.tr nuran.comert@marmara.edu.tr

Özet
Eğitimde kalite, küreselleşme ile eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sınır ötesinde yaygınlaşması, eğitimde yaşanan ticarileşme beraberinde artan rekabet ortamı ve hızla gelişen teknolojiyle birlikte dikkat çeken ve irdelenen bir konu haline gelmiştir. Tüm bu gelişmeler eğitimden beklentiyi arttırmış ve eğitimde standartları ve kaliteyi mecbur kılmıştır. Bu noktada, yükseköğretim kurumlarının eğitimde kaliteyi sağlaması var olabilmesi için zorunluluk haline gelmiştir. Bu maksatla hem kamu hem de hem vakıf üniversiteleri çeşitli kalite çalışmaları yürütmeye başlamışlardır. Bu çalışmanın iki ana amacı vardır: Birinci amacı yükseköğretimde kullanılan güncel kalite yönetimi yaklaşımlarını belirleyerek bunları birbirleriyle karşılaştırarak bir tespit ortaya koymak, ikinci amacı da örnek olarak Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesinde yürütülen kalite çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla açıklamaktır.
Anahtar kelimeler: *Eğitim, Kalite Yönetimi, Yükseköğretim*

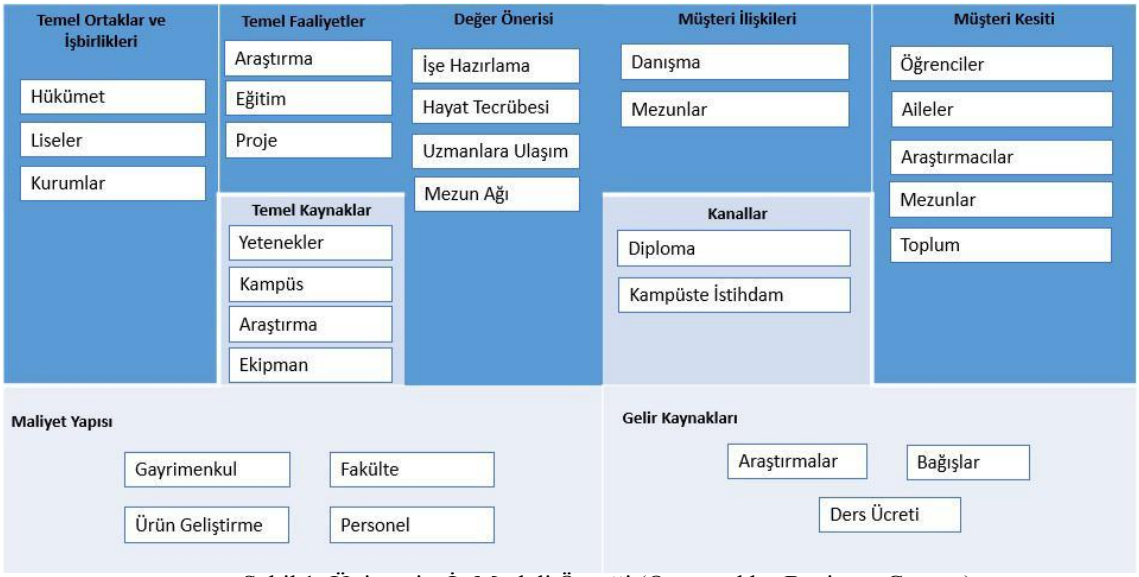
Abstract
Quality in education has become a remarkable issue with globalization by the spread of education and training activities beyond borders, increasing competitive environment, and rapidly developing technology through commercialization in education. All these developments increase expectations from education and oblige education to have standards and quality. At this point, it has become a necessity for higher education institutions to provide quality in education to survive. For this purpose, both public and foundation/private universities started to carry out various quality studies. There are two main objectives of this study: The first aim is to identify the current quality management approaches used in higher education and compare them with each other, and the second aim is to explain the quality studies carried out in Marmara University Faculty of Business Administration with a critical approach.
Keywords: *Education, Quality Management, Higher Education*

Yükseköğretimde Eğitim Kalitesi ve Önemi

Eğitimin sınır ötesinde yaygınlaşması, beraberinde yükseköğretim kurumları arasında yaşanan rekabetin artması, paydaşların eğitim kurumlarından beklentilerinin değişmesi gibi birçok etken yükseköğretim kurumlarında kalite çalışmalarını artırmıştır. Yükseköğretim kurumlarının en kıymetli varlıklarından biri kamu güvenidir ve bu güveni sağlamada ve canlı tutmada akademik ve idari kaliteyi sağlamak önemlidir. Yükseköğretim kurumları için kalite; amaç için uyumu, mükemmelliği, dönüşümü ve farklılığı ifade etmektedir (Harvey, 2007). Yükseköğretim kurumlarında kalite; altyapı ve idari süreçlerle ilgili "idari kalite" ve eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirme faaliyetleri ile ilgili "eğitim kalitesi" olarak iki farklı açıdan kategorileştirilebilir (Lola, 2013). Birçok farklı görüş olmakla birlikte, yükseköğretimde kaliteyi öğrenci başarısıyla eşdeğer tutan araştırmacılar sıklıkla görülmektedir (Balcı, 1998; Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013; Şahin vd., 2010; Damar vd., 2017) . Bunun yanı sıra, öğretim, araştırma (Gökçe, 2010; Nurluöz vd., 2010) ve öğretim üyelerinin başarısı (Korkmaz, 2007; Tortop, 2013; Güven, 2006) yükseköğretim kurumlarında kaliteyi etkileyen unsurlar olarak kabul edilmektedir. Kaliteyi, belirli ölçütleri veya ilkeleri içeren bir sistem olarak düşünmek mümkündür. Ancak bu noktada önemli olan; kalite yaklaşımında standartların nesnel olduğu ve kalitenin sürekli bir değişim içinde olduğu varsayımıyla bu standartların sürdürülmesi ve iyileştirilmesidir.

Yükseköğretimde kalite kavramı düşünüldüğünde; kalite kavramının genel bir kavram olması, müşteri, paydaş ve kaliteyi kimin belirlediğine yönelik karmaşık bir ortamın varlığı, kavramın açıklanmasını zorlaştırmaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)



Şekil 1: Üniversite İş Modeli Örneği (Osterwalder Business Canvas)

Yükseköğretim kurumlarının Şekil 1'de gösterilen tipik üniversite iş modeline bakıldığında temel işbirlikçilerini devlet ve kurumlar, müşteri kesitini öğrenciler, aileler, iş dünyası ve toplum oluşturmaktadır. Yine yükseköğretim kurumlarının gelir kaynaklarında çeşitlilik olması ve hizmet sektöründe yer almasından dolayı somut bir çıktı üretememesi yükseköğretimde kalite kavramını açıklamada ve oluşturmada zorluk yaratmaktadır.

Kalite ölçümleri ve kaliteyi iyileştirmeyi sağlayan performans kriterleri, akreditasyon, kurumsal değerlendirme ve denetimler ve kalite modellerinin özel sektörden yükseköğretim kurumlarına uyarlanmaya çalışılması son dönemlerde toplumun dikkatini yükseköğretim kurumlarında kalite üzerine çekmiştir (Sarrico vd., 2010). Yükseköğretim kurumlarında kaliteyi sağlamaya yönelik uluslararası ve ulusal ilgili kuruluşların çeşitlilik göstermesi, kendilerine ait bir sistemlerinin olması kalite standartlarında bütünlüğü zorlaştırmaktadır. Uluslararası ve ulusal kalite çalışmalarını ortaya koymak ve standartları karşılaştırmak maksadıyla ele alınan bu çalışma ile aşağıda yer alan başlıklar çerçevesinde önce uluslararası sonra ulusal kalite çalışmaları açıklanacak olup, devam eden bölümlerde bu kalite çalışmalarının karşılaştırılmasına yer verilecektir. Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi, yükseköğretim kurumlarında uygulanan kalite çalışmalarına örnek oluşturması amacıyla çalışma kapsamında incelenecek, uluslararası ve ulusal kalite çalışmalarının karşılaştırılması ve örnek olayda elde edilen tüm bulgular "sonuç ve tartışma" başlığı altında değerlendirilecektir.

Eğitimle İlgili Uluslararası Kalite Çalışmaları

Avrupa'da yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemleri Bologna Bildirgesi ile şekillenmiştir. Bologna Bildirgesi çerçevesinde Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA)'nin 2005 yılında yayınlamış olduğu *"Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporu*'nda yayınlanmış olan ilke ve standartlar yükseköğretim kurumlarınca benimsenmiş ve uygulanmaktadır. Bu oluşumun temel amacı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile uyumlu olmasının ve karşılaştırılabilir kalite düzeyinde hizmet vermelerinin sağlanmasıdır (YÖK, Kalite Güvencesi). 1999 yılında 29 üye ülkenin katılımıyla Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturmak amacıyla *Bologna Bildirgesi* imzalanmıştır. Türkiye 2001 yılında Bologna sürecine dâhil olmuş ve bu sürecin gerektirdiği ilke ve standartlar doğrultusunda yükseköğretim sistemi de büyük bir dönüşümün içine girmiştir (Çelik, 2012).

Bologna süreci ile birlikte önem kazanan akreditasyon, yükseköğretimde kalite yönetim sisteminin değer ölçütlerinden biridir. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının tüm süreçlerinin uluslararası kalite standartlarında gerçekleşmesini sağlayan ve bu kalitenin sürekliliğini temin eden bir kalite güvence sistemidir. Yükseköğretim kurumları sundukları eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini belgelemek ve devamlılığını sağlamak amacıyla gönüllü olarak akreditasyon kuruluşlarına başvuruda bulunmaktadırlar. Akreditasyonun yanında bir diğer kalite değerlendirme aracı ise Uluslararası Standartlar Teşkilatı (ISO) tarafından sağlanan kalite ölçütleridir. Geçmişten günümüze hem uluslararası hem de ulusal pek çok yükseköğretim kurumu ISO 9001 serisi belgeleri alarak eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini kanıtlamıştır. Çalışmanın bu bölümünde uluslararası kalite sistemleri kapsamında ISO'nun vermiş olduğu kalite belgeleri ve akreditasyon kuruluşları olarak işletme bilimleri alanında akreditasyon hizmeti veren kuruluşlar incelenecektir.

ISO (Uluslararası Standartlar Teşkilâtı)

ISO, Uluslararası Standartlar Teşkilâtı, 162 ülkenin üye olduğu 23 Şubat 1947 tarihinde Cenevre'de kurulan

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

bağımsız bir sivil toplum kuruluşudur. Üye ülkelerin her biri teşkilatta yetkili bir organ tarafından temsil edilmektedir. Uluslararası Standartlar Örgütü tarafından 1987 yılında yayınlanan ISO 9000 serisi standartlar, kalite yönetim sisteminin kurulması için takip edilecek yolları göstermekte ve kalite sisteminin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. ISO 9000 kalite standartları, ürün/hizmet kalitesinden ziyade kalite yönetim sistemini hedef almaktadır (İlkay ve Varinli, 2005). Mevcut en yaygın olarak kullanılan uluslararası kalite sistemi ISO 9001'dir. Çoğu kuruluş, ISO 9001 serisinden uluslararası kabul görmüş genel standartları benimseyerek ve uygulayarak üretim kalitesini kanıtlamaktadır.

Kaliteyle ilgili güncel tartışmalar daha çok imalat ve bazı hizmet sektörlerinde kullanılan kalite sistemlerinin eğitim sisteminde de kullanılmasıyla ilgilidir. Son yıllarda yüksek öğretim kurumlarındaki artış ve rekabet bu kurumlarda kalite yönetiminin önemini ön plana çıkarmıştır. Yükseköğrenim kurumlarında kaliteyi ölçmek amacıyla performans kriterleri geliştirilmekte, akreditasyon süreçlerine girilmekte, program bazlı ve kurumsal değerlendirme ölçütleri geliştirilmekte ve kalite yönetim sistemleri denetime tabi tutulmaktadır. Eğitimde kalitenin sağlanması ve sürdürülebilir hale getirilmesi, yükseköğrenim kurumlarının belirli kalite standartlarını uygulamasını gerektirmektedir. Bu kapsamda, Yükseköğretimde kalite standartlarını kullanan bazı üniversiteler ISO 9001 serisi kalite standartlarını kullanmaktadır. Esasen ISO 9001 standardı, geniş bir yaklaşımla bir imalat organizasyonu göz önünde bulundurularak büyük endüstrilerde görev alan mühendisler ve kalite profesyonelleri tarafından oluşturulmuştur. Bu nedenle ISO 9001 standardı gibi bir kalite yönetiminin bir yükseköğrenim kurumunda uygulanması için bir takım düzenlemeler gerektirdiği literatürde bir tartışma konusu oluşturmaktadır (Harvey, 1995; Maasy, 2003; Rosa vd., 2012).

ISO 21001:2018 Eğitim Organizasyonları - Eğitim Organizasyonları İçin Yönetim Sistemleri

ISO 21001, ISO 9001 ile uyumlu bir yönetim sistemi standardıdır. ISO 21001, eğitim görenlerin ve diğer yararlanıcıların gereksinimlerini karşılayan eğitim ürün ve hizmetleri sunan kuruluşlar için ortak bir yönetim aracı sağlamaktadır. Söz konusu standart, eğitim kuruluşlarının yönetim sistemleri, öğrenciler ve ilgili diğer taraflar arasındaki etkileşimleri hedef almaktadır. ISO 21001 standardına göre eğitim organizasyonu, öğrenme ortamını, çevrede meydana gelen değişiklikleri ve riskleri dikkate alarak, kalite yönetim yaklaşımını stratejik bir karar olarak ele almalıdır (ISO/DIS 21001).

ISO 21001, öğrencilerin ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlamaktadır. Öğretim, eğitim veya araştırma yoluyla öğrencilere bilgi aktarımı sağlayan tüm eğitim kurumlarına uygulanabilmektedir. ISO 9001 standardına uyumlu olmak ile birlikte, eğitim kurumlarının yapısına ve işleyişine göre hazırlanmış olması açısından eğitim organizasyonlarının kalite yönetim sistemindeki boşlukları kapatmaktadır.

ISO 21001 sisteminin potansiyel faydaları (International Standard ISO/DIS 21001(Draft)):

- Eğitim misyonunun, vizyonunun, amaçlarının ve eylem planlarının daha iyi uyumunu sağlaması,
- Herkes için kapsayıcı ve eşit kalitede eğitim,
- Kendi kendine öğrenmeyi ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarını kolaylaştırması,
- Daha kişiselleştirilmiş öğrenme ve uzaktan öğrenenlere ve özel eğitim ihtiyaçlarına etkili yanıt vermesi,
- Etkililiği ve verimliliği göstermek ve arttırmak için tutarlı süreçler ve değerlendirme araçları,
- Eğitim kurumunun artan güvenilirliği,
- Eğitim kurumlarının etkili kalite yönetimi uygulamalarını üstlendiklerini göstermelerini sağlayan bir araç olması,
- Kurumsal gelişim için bir kültür,
- Ulusal ve özel standartların uluslararası bir çerçevede uyumlaştırılması,
- İlgili tarafların geniş katılımı,
- Mükemmellik ve yeniliklerin uyarılması olarak sıralanmaktadır.

Akreditasyon

Akreditasyon yükseköğretim kurumlarının eğitim öğretim faaliyetlerinde kaliteyi ulusal ve uluslararası standartlara getirmek ve kalitenin sürekli olarak geliştirilmesini sağlamak amacıyla gönüllü olarak katıldıkları bir kalite güvence sistemidir (Aktan ve Gencel, 2010). Akreditasyon sürecine katılan yükseköğretim kurumları hem kurumsal öz değerlendirmelerini yaparak iç denetimden hem de kurum dışı bağımsız kurumlarca yapılan dış değerlendirmeden geçmektedirler. Yükseköğretim kurumlarında akreditasyon tek seferlik bir süreç değildir. İç ve dış denetimlerle eğitim ve öğretimde kalitenin tutarlı bir şekilde sürekliliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

Akreditasyon kapsamında yürütülen kalite güvence sistemi eğitim-öğretim faaliyetleri, araştırma, yayın ve projeler, akademik ve fiziki altyapı gibi yükseköğretim eğitim bileşenleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Özer vd., 2011) . Yükseköğretim kurumlarının eğitim faaliyetlerindeki tüm süreçlerde bir stratejiye dayanılarak yürüttüğü kalite çalışmaları akreditasyon kapsamında değerlendirilmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından görevlendirilen akreditasyon kurulu bağımsız akreditasyon kurumlarını tescilleyerek yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreci desteklenmektedir (YÖK, 2018). Yükseköğretim kurumlarının isteğe bağlı olarak akreditasyon sürecine girmesi, kurumlar için eğitim kalitesini ve kurumun vizyonunu korumaya yönelik en önemli adımlardan biri olarak görülmektedir. Çalışmamız kapsamındaki işletme fakülteleri ile ilgili iki önemli ve yaygın uluslararası akreditasyon kurulu vardır: Association to Advance Collegiate School of Business (AACSB) ve Quality Improvement System (EQUIS). Aşağıdaki bölümlerde bu uluslararası kurullar tanıtılmaktadır.

Association to Advance Collegiate School of Business

Association to Advance Collegiate School of Business (AACSB), öncü üniversitelere özgü işletme okulları birliği, öğrencileri, akademisyenleri ve iş dünyasını geleceğin liderlerini yetiştirme hedefi ekseninde birleştirmektedir. 1916 yılında kurulan AACSB, 1600'den fazla üye kuruluşa ve dünya çapında 800'den fazla akredite olmuş işletme okuluna kalite güvencesi, iş zekâsı ve mesleki gelişim hizmetleri sunmaktadır (AACSB, 2018). AACSB'ın görevi işletme eğitiminde katılımı teşvik etmek, yeniliği hızlandırmak ve etkisini arttırmaktır. AACSB, işletme eğitimini küresel refaha dönüştürmeyi hedeflemektedir. AACSB'ye üye olan kuruluşlar, dünya çapında işletme eğitimi kalitesini yükseltmek için birleşen bir hareketin parçası olurlar. AACSB, üye ağında ve iş dünyasında yenilik ve kaliteyi birleştirir, paylaşır ve ilham verir. Örgütün kolektif gücü, farklı perspektifler, küresel bir zihniyet ve bir fark yaratma taahhüdü üzerine kurulmuştur.

AACSB akreditasyonunun temel amacı işletme okullarını, akademik eğitim ve etkili entelektüel katkılar yoluyla iş uygulamalarını iyileştirmeleri hususunda teşvik etmektir. AACSB, bir takım kriterler ve standartlar tanımlayarak, hakem değerlendirmesi ve danışmanlık koordine ederek ve standartları karşılayan ve sürece katılan yüksek kaliteli işletme okullarını tanıyarak bu amaca ulaşmaktadır (AACSB, 2018).

Quality Improvement System

EQUIS, European Foundation for Management Development (EFMD), Avrupa İşletme Geliştirme Vakfı tarafından işletme okullarına sunulan bir akreditasyon hizmetidir. EFMD Quality Improvement System (EQUIS)'in görevi dünya çapında işletme eğitim standardını yükseltmektir. Birinci sınıftan doktora eğitimine kadar tüm programları kapsamaktadır. EQUIS akreditasyonu okulu, yönetişim, öğrenciler, öğretim üyeleri, araştırmalar ve en önemlisi uluslararasılaşma, etik, sorumluluk ve sürdürülebilirlik ve kurumsal bağlantılar gibi bir dizi uluslararası standarda göre kıyaslayarak titiz bir kalite iyileştirme süreci sağlar. EQUIS dünya çapında tanınmış ve 1997 yılında piyasaya sürülmesinden bu yana 42 ülkede 170'den fazla kurumu akredite etmiştir (EMFD).

Eğitimle İlgili Ulusal Kalite Çalışmaları

Ulusal standartların oluşturulmasında; uluslararası akreditasyon kuruluşları ve komisyonlar ile işbirliği yapılmış, programlara ve projelere katılım gösterilmiştir. Ülkemizde birçok kurum, kuruluş kaliteyi desteklemekte ve yönetmelik ve kanunlar ile kalite standartları oluşturulmaktadır. Ülkemizde yükseköğretimde kalite standartlarını oluşturmaya yönelik konulmuş kanun ve çıkarılan yönetmelikleri ayrı başlıklar altında aşağıda incelenecektir.

Yasal Düzenlemeler

1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun çıkması ve akabinde 1982 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nun yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş olarak kurulması, kalite faaliyetlerine yönelik atılan ilk adımlardır. 2547 sayılı Kanun ile Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sistemi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu oluşturulmuş ve bu Kanunla Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemi (YKGS) hayata geçirilmiştir. YKGS, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerine ilişkin esasları içermektedir. Bu kanun ile birlikte kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulunun kuruluş amacı; yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapmak, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürütmektir (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu).

Diğer taraftan 2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu ve bu kanuna dayanılarak çıkarılan tebliğler ve yönetmeliklerde tüm kamu kurum ve kuruluşlarında dolayısıyla tüm yüksek öğretim kurumlarında etkili bir iç kontrol sistemi kurulması ve işletilmesi ve beraberinde bu yapıyı denetleyen ve sürekli geliştirmeye hizmet edecek olan uluslararası standartlara uygun şekilde çalışacak bir iç denetim birimi kurulması öngörülmüştür. Amerika'da kamu kaynağı kullanan tüm kuruluşlarda, yönetime etkili bir iç kontrol sistemi kurma, işletme ve bunu sürekli geliştirme sorumluluğu getiren SOX Yasasında referans alınan COSO İç

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Kontrol modeli, 5018 sayılı Kanun kapsamında yapılan düzenlemelerde de benimsenmiş ve kamu kuruluşlarının kurumsal yapılarında etkili bir iç kontrol sisteminin beş bileşenini (kontrol ortamı ki dürüstlük ve etik değerler, yetkinlik, yönetimin felsefesi ve çalışma tarzı, yönetim kurulunun yapısı, örgütsel yapı, yetki ve sorumlulukların dağılımı ve insan kaynakları politikasını öngörür, risk değerlendirme, kontrol eylemleri, bilgi ve iletişim ve izleme) tesis etmeleri öngörülmüştür. (Cömert, 2017). Görüşümüz odur ki kalite çalışmalarını destekleyecek bir örgütsel yapıyı tarif eden bu düzenlemelerin gereği ve önemi ne yazık ki yeterince anlaşılamamış olup konu sadece mali kontrolle sınırlıymış gibi algılanmaktadır. [1] Esasen dinamik ve uygulayanlara sorumluluk atfeden bir iç kontrol sistemini tarif eden bu kanun ülkemizin Avrupa Birliği'ne uyum süreci sonrasında kamu yönetimine dair yapılan ve kamu kurumlarının stratejik planlar doğrultusunda hareket etmesini zorunlu kılan bir düzenlemedir (Gürer, 2006). Bu kanun ve bu kanunun 9. Maddesine dayanılarak hazırlanan Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik hükümleri uyarınca kamu kurumlarının stratejik planlama usul ve esasları belirli kural ve standartlara dayandırılmıştır. (5018 Sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu ve Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik).

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği

Daha önce de belirttiğimiz üzere Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile kurulmuş olup ülkemizde yükseköğretimin planlanması ve yürütülmesinden sorumlu kuruldur (YÖK, 2018). Daha önce üniversitelerin sorumluluğunda bulunan bazı yetkilerin YÖK'e devredilmesi ile birlikte yükseköğretimde daha merkeziyetçi bir yapıya geçilmiş ve dolayısıyla YÖK'ün düzenlemeleri altında yükseköğretimde kaliteyi sağlamaya yönelik birçok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmaları kronolojik olarak şu şekilde özetlemek mümkündür;

- 1981: 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu
- 1982: Yükseköğretim Kurulu
- 1997: Türk Üniversiteleri Kalite Belirleme Projesi
- 2001: Bologna Süreci
- 2003: 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu
- 2005: Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği
- 2006: Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (YÖDEK)
- 2007: Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği (ENQA) üyeliği
    - 2007: Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi
- 2015: Yükseköğretim Kalite Güvence Yönetmeliği (YKGY)
    - 2015: Yükseköğretim Kalite Kurulu (YKK)
- 2017: 1 Temmuz 2017 tarihli 7033 sayılı 'Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi . Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun' ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na eklenen Ek Madde 35.
- 2018: 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na eklenen Ek Madde 35. hükümlerine göre yeniden düzenlenen Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Kalite Kurulu Yönetmeliği(YKGKKY)

Bu düzenlemelerden en güncel olanı 2018 tarihli Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliğidir. Yükseköğretim sistemindeki iç ve dış kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katkı faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından değerlendirilmesi, bağımsız dış değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarının tanınması ve yetkilendirilmesi ile Yükseköğretim Kalite Kurulu teşkilâtına, çalışma usullerine, yükseköğretim kurumlarındaki kalite komisyonu yapılanmalarına ilişkin usul ve esasları düzenleyen bu yönetmelik önceki yönetmelikten daha geniş kapsamlı bir düzenleme getirmiştir. Yönetmelik kapsamında yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapması ve iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürütmesi öngörülen Yükseköğretim Kalite Kurul idari ve mali özerkliğe sahip, kamu tüzel kişiliğini haiz ve özel bütçeli bir kuruluş olarak aşağıda belirtilen 13 üye ile teşkil edilmiştir:YÖK'ün seçtiği üç, ÜAK'ın seçtiği üç, MEB'in seçtiği bir, MYK'yı temsilen bir, TÜSEB'i temsilen bir, TÜBİTAK'ı temsilen bir, TÜRKAK'ı temsilen bir, TOBB'u temsilen bir ve Öğrenci temsilcisi bir üye bulunmaktadır.

[1] 10.12.2003 tarihli ve 5018 sayılı 'Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu'na dayalı olarak Maliye Bakanlığı'nca yayımlanan 'İç Kontrol ve Ön Mali Kontrole İlişkin Usul ve Esaslara İlişkin Yönetmelikte iç kontrol tanımı şöyle yapılmıştır: *İç kontrol, "İdarenin amaçlarına, belirlenmiş politikalara ve mevzuata uygun* ***olarak faaliyetlerin etkili, ekonomik ve verimli*** *bir şekilde* ***yürütülmesini, varlık ve kaynakların korunmasını,*** *muhasebe kayıtlarının doğru ve tam olarak tutulmasını, malî bilgi* ***ve yönetim bilgisinin zamanında ve güvenilir*** *olarak üretilmesini sağlamak* ***üzere idare tarafından oluşturulan organizasyon, yöntem, süreç ile iç denetimi kapsayan malî ve diğer kontroller bütünü*** *" olarak tanımlanmıştır.*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yönetmelik kapsamında Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) temel görevleri olarak şunlar belirlenmiştir;

- Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini yapmak,
- Akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve tanınması süreçlerini yürütmek ve
- Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kültürünün içselleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlamak.

YÖKAK'ın örgüt şemasına bakıldığında; yukarıda belirlenen görevleri yerine getirmek üzere başkana bağlı *Yüksek Öğretim Kalite Kurulu* ve *Danışma Kurulu* dışında doğrudan başkanlığa bağlı *Kurumsal Dış Değerlendirme ve Dış Değerlendirme Kuruluşları Tescil Birimi*, *Tanıtım ve Paydaş İlişkileri Birimi*, *Yönetim Hizmetleri Birimi* oluşturulduğu ve ayrıca doğrudan başkanlığa bağlı *komisyonlar*- Kurumsal Dış Değerlendirme Komisyonu, Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşlarının Tanınması ve Yetkilendirilmesi Komisyonu, Tanıtım ve paydaş İlişkileri Komisyonu- oluşturulduğu görülmektedir [2].

Metod

Bu çalışma ile eğitimde kalitenin sağlanmasına yönelik yürütülen faaliyetleri incelemek, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak ve bir eğitim kurumunda kalite faaliyetlerine yönelik yürütülen çalışmaları analiz etmek amaçlanmaktadır. Yükseköğretimde kaliteyi yaratmaya yönelik yürütülen çalışmalardan uluslararası alanda ISO 9001, ISO:21001 ve AACSB, ulusal alanda YKGKKY ve 5018 Sayılı Kanun araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların içindekiler başlıklarına bakılarak kapsamları oluşturulmuş ve belirlenen bu kapsamlar çerçevesinde benzerlikleri ve farklılıkları aşağıda yer alan "Kalite Çalışmaları Karşılaştırma Matrisi" başlığı ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yükseköğretim kurumlarından Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesinde yürütülen kalite çalışmaları yine bu araştırma kapsamında örnek olay oluşturması açısından incelenmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Kalite Çalışmaları Karşılaştırma Matrisi

Uluslararası alanda ISO:9001, ISO:21001 ve işletme fakültesi kalite standartlarında önemli bir yere sahip olan AACSB kalite standartları seçilmiştir. AACSB kalite standartlarının seçilme nedenlerinden bir diğeri ise çalışmada örnek olay olarak İşletme Fakültesinin seçilmesidir. Ulusal standartlardan ülkemizde yükseköğretim kurumlarının uyması zorunlu olan 5018 sayılı Kanun ve Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından hazırlanan Yükseköğretim Kalite Güvence ve Kalite Kurulu Yönetmeliği seçilmiştir. Kapsam altında yer alan başlıklar ilgili kurum ve kuruluşlarca yayımlanan çalışmalarda yer alan içindekiler bölümünden çekilerek oluşturulmuştur (Tablo 1). Tablo 1'de kapsamın yer aldığı çalışmalar * (birden fazla çalışmada yer alan kapsam) ve + (bir çalışmada yer alan kapsam) işareti ile belirtilmiştir.

Oluşturulan matris incelendiğinde kaynak yönetimi tüm çalışmalarda yer alırken stratejik planlama, liderlik, iç denetim ve müşteri /öğrenci odaklılık çalışmaların hepsinde olmasa da çoğunda yer almaktadır. ISO:9001 temel alınarak eğitim kurumları için oluşturulan ISO:21001 incelendiğinde ISO:9001 başlıklarının hepsine sahip olduğunu ancak eğitim öğretim ve araştırma geliştirme faaliyetlerine yönelik başlıklar ile daha belirli bir hale getirildiği görülmektedir. Aynı zamanda ISO:21001'in hizmetin sunumu, merkezilik, ve sosyal sorumluluk gibi + işaretle belirtilen alanlarda da başlıklarının olması diğer çalışmalardan farklı olarak daha kapsamlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. İşletme fakültelerinin akreditasyon çalışmalarını yürütmek amacıyla ortaya konan AACSB standartları diğer çalışmalarda yer almayan inovasyon başlığı ile farklılaşırken, ISO:210001 başlıklarından çoğunu kapsamayışıyla daha dar bir alana yönelik çalışmalar yürüttüğü anlaşılmaktadır. Ülkemizde yürütülen çalışmaların tümüne bakıldığında birçok başlık altında uluslararası çalışmalar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Uluslararası çalışmalardan farklı olarak ülkemizde yürütülen çalışmalarda dış denetim faaliyetlerine yönelik başlıklar yer almaktadır. Yine bilgi yönetim sisteminin kurulmasına ve destek faaliyetlerine yönelik başlıklar diğer çalışmalarda yer almamakta iken YKGKKY'de bu başlıklara yönelik standartlar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Diğer taraftan, bu standartların ve kanunların hangi başlıkları ele aldıkları kadar ne ölçüde ve hangi kapsamda inceledikleri de önemlidir. Örneğin, tüm çalışmaların ele aldığı "Kaynak Yönetimi" başlığına her bir çalışma farklı ölçülerde değinmiştir. ISO 9001, Kalite Yönetim Sisteminin kurulması, uygulanması, sürdürülmesi, sürekli iyileştirilmesi için gerekli kaynakları belirlemesi ve süreçlerin işletilmesi için fiziksel, sosyal, psikolojik, çevresel faktörleri içeren ortamı belirlemesi gerektiğine değinmiştir. Buna ek olarak kaynakların izlenmesi ve ölçülmesini de içermektedir. ISO 21001 ise kaynak yönetimini ISO 9001'e ek olarak insan kaynakları, örgütsel bilgi; ürün ve hizmetlerin uygunluğunu sağlamak, gerekli ek bilgi ve gerekli güncellemeleri edinmek ve öğrenme kaynakları ile ilgili olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini yansıtmak maddelerini de içerecek şekilde oldukça geniş bir kapsamda ele almaktadır.

[2] Detaylı bilgi için bakınız: http://yokak.gov.tr/hakkinda/komisyonlar

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Akreditasyon kurumlarından AACSB, okulun faaliyetlerinde hesap verebilir şekilde yapılandırılması gerektiği ve ISO 9001'de de belirtilen fiziksel, insan, altyapı ve finansal kaynakların desteklenmesi ve sürekli iyileştirilmesi için politika ve süreçlere sahip olması gerektiğine değinmektedir. YKGY'de ise Kaynakların Yönetimi başlığı altında, kurumun insan kaynakları, mali kaynakları ile taşınır ve taşınmaz kaynaklarının tümünü etkin ve verimli kullandığını güvence altına almak üzere bir yönetim sistemine sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Son olarak, 5018 Sayılı Kanun Kamu kaynaklarını "Borçlanma suretiyle elde edilen imkânlar dahil kamuya ait gelirler, taşınır ve taşınmazlar, hesaplarda bulunan para, alacak ve haklar ile her türlü değerleri ifade etmektedir" şeklinde tanımlamıştır. 5018 sayılı kanuna göre stratejik plan kaynak dağılımlarını içermelidir. Söz konusu kanun kaynak yönetimi ile ilgili olarak "Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tablo 1: Uluslararası ve Ulusal Kalite Çalışmaları Karşılaştırma Matrisi

	ULUSLARARASI			ULUSAL	
	ISO 9001: 2015	ISO21001: 2018	AACSB	YKGY	5018 Sayılı Kanun/İç Kontrol standartları
KAPSAM	Genel	Eğitim Kurumları	İşletme Fak.	Yükseköğretim Kurumları	Kurumlar Mali Konular
Kaynak Yönetimi	*	*	*	*	*
Stratejik Planlama	*	*	*		*
Liderlik	*	*	*		*
İç Denetim	*	*		*	*
Müşteri Odaklılık / Öğrenci Odaklılık	*	*	*	*	
Sürekli İyileştirme	*	*		*	*
Performans Değerleme	*	*		*	*
Tedarikçilerin Kalitesi	*	*		*	*
İzlenebilirlik	*	*		*	*
İletişim	*	*	*		*
Yetkinlik	*	*	*		*
Kontrol Faaliyetleri	*	*			*
Eğitim Öğretim - Araştırma Geliştirme Faaliyetleri		*	*	*	
Politika	*	*			*
Geliştirme	*	*			*
Belgeler	*	*			*
Gereksinimler	*	*			
Ölçme	*	*			
Bağlılık		*	*		
Erişilebilirlik		*		*	
Şeffaflık / Hesap Verilebilirlik				*	*
Dış Denetim				*	*
Etkililik			*	*	*
Bilgi Güvenliği		*			*
Hizmet Sunumu		+			
Merkezilik		+			
Sosyal Sorumluluk		+			
Geribildirim		*			*
Etik		*			*
İnovasyon			+		
Destek Faaliyetleri				+	
Bilgi Yönetim Sistemi				*	*

verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumludur ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır. Kamu idareleri, kamu hizmetlerinin istenilen düzeyde ve kalitede sunulabilmesi için bütçeleri ile program ve proje bazında kaynak tahsislerini; stratejik planlarına, yıllık amaç ve hedefleri ile performans göstergelerine dayandırmak zorundadırlar. Kamu idareleri, yürütecekleri faaliyet ve projeler ile bunların kaynak ihtiyacını, performans hedef ve göstergelerini içeren performans programı hazırlar."

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

gibi unsurlara değinmektedir. Bu doğrultuda, her bir çalışma kaynak yönetimi başlığı çerçevesinde incelendiğinde 5018 sayılı kanunun ve ISO 21001 standardının kaynak yönetimi başlığını daha geniş bir kapsamda ele aldığı görülmektedir.

Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi Kalite Çalışmaları

Yükseköğretim kurumlarında yapılan kalite çalışmalarına örnek olarak seçilen kurum Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi'dir. Fakülte bünyesinde kalite çalışmaları geçmiş yıllara dayansa da 2016 yılında Kalite Koordinatörlüğünün kurulması ile kalite çalışmaları hız kazanmış ve süreklilik sağlanmıştır. Fakülte bünyesinde kalite standartlarının sağlanmasına yönelik yapılan çalışmalar şu şekildedir;

1. Kalite Koordinatörlüğünün Kurulması

2016 yılında Kalite Koordinatörlüğü Fakülte bünyesinde kurulmuş ve idari yapılanmada kendine yer edinmiştir. Bu yapılanma ile kalite çalışmalarının tek elden ve sürekli olarak devam etmesi amaçlanmıştır.

2. Organizasyon şemasının güncellenmesi

İdari sürecin daha net ortaya konması için organizasyon yapısı güncellenmiş ve yapı içerisinde Kalite Koordinatörlüğü yer almıştır. Bu değişiklik ile süreç yönetimi öncesi yapılanmanın daha net ortaya konması ve iletişimin yönünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

3. Fakülte Süreç Yönetim El Kitabının hazırlanması

Fakülte Süreç Yönetimi El kitabı içerisinde fakülte bünyesinde yer alan 7 farklı birimden 132 adet iş kalemi için iş akış diyagramı ve süreç yönetimi formu oluşturulmuştur. Yapılan işlerin detaylarının ortaya konması, iş süreçlerinin belirgin hale gelmesi için bireyden bağımsız olarak işler analiz edilmiştir.

4. Görev tanımı ve iş gerekliliklerinin güncellenmesi

Fakülte bünyesinde yapılan işlere yönelik analizlerden sonra görev tanımları ve iş gereklilikleri tekrardan oluşturulmuştur. İdari personelin yönetilmesinde ve verimli çalışma ortamının sağlanmasında iş analizlerinden sonra oluşturulan görev tanımları ve iş gereklilikleri aynı zamanda personel ve iş uyumunun sağlanmasında da önemli bir role sahiptir. İşlerin ortaya konulmasında, iş süreçlerinin incelenmesinde ve gerekliliklerinin oluşturulmasında amaçlanan Fakültenin idari anlamda yönetsel faaliyetlerini iyileştirmektir.

5. İş süreçlerinde kullanılan formların güncellenmesi

Fakülte bünyesinde yürütülen işlerde elektronik sisteme geçiş söz konusu olsa da özellikle idari işlerde ve öğrenci fakülte iletişiminde yazılı formlar sıklıkla kullanılmaktadır. Bu formların belirli standartlara tekrardan düzenlenmesi ve yeniden yapılanması kalite çalışmaları bünyesinde yapılan işlerden bir diğeridir. Eski ve güncelliğini yitirmiş formlar tekrardan düzenlenerek iş süreçlerine katma değer yaratacak şekilde değiştirilmiştir.

6. Fakülte risk haritalarının hazırlanması

Fakülte bünyesinde kurumun amaç ve hedeflerini tehdit edebilecek riskleri belirlemek ve önlemler alabilmek için risk haritaları oluşturulmuştur. Bu risk haritaları ile Fakültenin idari ve eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyebilecek tüm olasılıklar etki dereceleri de belirlenerek ortaya konulmuştur. Tehditleri önceden görerek, olası etkilerini ölçümleyip ve alınabilecek önlemleri belirleyerek kalitenin korunması amaçlanmıştır.

7. AACSB süreci kapsamında yürütülen çalışmalar

Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi AACSB akreditasyonu için Ağustos 2016 da başvurmuş, Mali sorunların aşılmasını takiben 2017 de Akreditasyon birimi oluşturularak Şubat 2018 de uygunluk ve onu takiben stratejik plan ve ön öz değerlendirmeden geçilmiş, son değerlendirmeyi takiben de mentör atanması ziyaret ve akreditasyon aşamasına gelinmiştir. Fakültenin temel faaliyetlerinden eğitim – öğretim ve araştırma – geliştirme ve topluma hizmet alanlarında bu akreditasyon süreci ile birlikte uluslararası standartlar oluşturulmuş ve oluşturulmaya devam edilmektedir.

8. Kalite Derneği (KALDER) üyeliği

Fakülte, ülkemizde önemli kalite kuruluşlarından KALDER'e üye olmasıyla birlikte Ulusal Kalite Hareketi'ne katılmıştır. Eşzamanlı olarak EFQM Mükemmellik Tanıma programına benimseyen fakülte bu doğrultuda kendisine bir yol haritası oluşturulmuş ve KALDER rehberliğinde kalite çalışmalarına başlamıştır. Ulusal Kalite Hareketi kapsamında ilerleyen dönemlerde fakülte, öz değerlendirme ve dış değerlendirme sürecine tabii olacaktır.

9. Kurumsal bilgi, iletişim ve raporlama sisteminin oluşturulması

Fakülte kapsamında manuel olarak, forma dayalı yürütülen birçok iş Bilgi Yönetim Sistemine aktarılmıştır. İşlerin teknolojik altyapılı sistemler üzerinde yürütülmesi hem hızı arttırmış hem de iletişimi kuvvetlendirmiştir. İşlerin Bilgi Yönetim Sistemine taşınması iş yüklerinde rahatlamaya da imkân vermiştir.

2017 yılında YKK tarafından düzenlenen Kurumsal Dış Değerlendirmeden de geçen Fakülte, kalite çalışmalarında planlama, periyodik izleme ve iyileştirme esaslarına dayanarak kendi vizyon, misyon ve stratejisine en uygun ulusal ve uluslararası kalite standartlarını yürütmektedir. Kendisine en uygun kalite güvence sisteminin oluşturmada birçok adımı geçmiş Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi, kalite çalışmaları ile diğer yükseköğretim kurumlarına örnek olabilecek bir vaka halini almıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sonuç ve Tartışma

Son yıllarda yükseköğretim kurumlarında kalite yönetimi çok önem kazanmıştır. Yükseköğrenim kurumlarında kaliteyi ölçmek amacıyla performans kriterleri geliştirilmekte, akreditasyon süreçlerine girilmekte, program bazlı ve kurumsal değerlendirme ölçütleri geliştirilmekte ve kalite yönetim sistemleri denetime tabi tutulmaktadır. Eğitimde kalitenin sağlanması ve sürdürülebilir hale getirilmesi, yükseköğrenim kurumlarının belirli kalite standartlarını uygulamasını gerektirmektedir. Bu çalışma kapsamında İşletme Fakültesi için incelenen ulusal ve uluslararası kalite çalışmaları (kanunlar hariç) stratejik seviye yol gösterici ve çerçeve belirleyici belgelerdir. Bu stratejik belgeler çerçevesinde her kurum kendi taktik, operasyonel ve teknik belge ve süreçlerini oturtarak kendi güvence sistemini kurmalıdır. Bir yükseköğretim eğitim kurumu için iyi sonuçlar veren bir kalite güvence sistemi diğer kurum için iyi sonuçlar vermeyebilir. Yükseköğretim eğitim kurumlarında kalite çalışmalarına yeni başlayan ya da çalışmakta olan kurumlar için en önemli husus kendi misyon, vizyon ve amaçlarına en uygun sürdürülebilir bir kalite güvence sistemi kurmasıdır. Kalite güvence sistemi bir kurumun aynı zamanda kurumsal iş zekâsının bir parçasıdır. Kurulan kalite güvence sistemi iç ve dış değerlendirme süreçlerinden önce yapılması gereken bir sürü lüzumsuz kayıt işi gibi yapılıp algılanmasından öte, yapılıp işletildikçe kurumun fayda sağladığı, süreçlerini iyileştirdiği ve verimliliğin arttığı bir sistem olarak tasarlanmalıdır. Sadece belli dönemlerde belli kişilerin istenmeyen görev olarak yaptığı değil kurumsal olarak herkesin farkında olduğu ve katıldığı yaşayan bir sistem olmalıdır.

Kaynakça

AACSB International, Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation, Erişim Adresi: https://www.aacsb.edu/-/media/aacsb/docs/accreditation/business/standards-and-tables/2018-business-standards.ashx?la=en, Erişim Tarihi: Aralık,2018.

Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010), "Yüksek Öğretimde Akreditasyon." Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi", 2(2), 137–155.

Balcı, A. (1998), "Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği." Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4(15), 319-334.

Cömert,N. (2017), "İşletmelerde Kontrol ve Denetim Kavramlarının Doğru Kullanılması Amacına Yönelik Kavramsal Bir İnceleme". Marmara Business Review 1 / 1 (Haziran 2016): 1-20.

Çelik, Z. (2012), "Bologna Süreci'nin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri.", Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(2).

Damar, M., İkiz, A. K., Özdağoğlu, G., Özler, C., Arbak, Y., Tuncel, P. & Yaparel, R. (2017), "Ders Değerlendirme Sürecinde Öğrenci Geribildirim Sisteminin Tasarımı: Dokuz Eylül Üniversitesi Örnek Olay Çalışması.", Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7(1).

Draft International Standard, ISO/DIS 21001 ISO, Educational organizations, Management systems for educational organizations, Requirements with guidance for use. Erişim Adresi: http://snacademycenter.com/wp-content/uploads/2017/07/ISO-DIS-21001-Educational-organizations.pdf Erişim Tarihi: Ocak 2018.

Duque, L. C. (2013), "A Framework For Analyzing Performance In Higher Education.", Business Economic Series 03 Working Paper, 13-24.

EFMD Quality Services, Erişim Adresi: https://efmdglobal.org/wp-content/uploads/EFMD_Global-Quality_Services_Brochure.pdf , Erişim Tarihi: 1.11.2018.

Gökçe, F. (2010), "Öğretmen ve öğrencilerin gösterdikleri davranışların kaliteli eğitim açısından değerlendirilmesi (denetçi görüşleri).", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 415-432.

Güven, Ç. M. (2006), "Öğretim elemanı değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması.", Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 63-72.

Harvey, L. (1995), "Beyond tqm.", Quality in Higher Education, 1(2), 123-146.

Harvey, L. (2002), "The End Of Quality?", Quality in Higher Education, Vol. 8 No. 1, pp. 5-22.

ISO Survey of certifications to management system standards. (2018, 04 18). Erişim Adresi: https://isotc.iso.org/livelink/livelink?func=ll&objId=18808772&objAction=browse&viewType=1 , Erişim Tarihi: 1.11.2018.

İlkay, S. & Varinli, İ. (2005), "ISO 9001: 2000 Kalite Yönetim Sistemi: Dünya, Avrupa ve Türkiye Uygulamalarının Karşılaştırılması.", Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (25). Kamu Mali Denetim ve Kontrol Kanunu, Kanun Numarası: 5018, 24.12.2003 Tarihli Resmî Gazete Sayı: 25326

Korkmaz, İ. (2007), "Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri.", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2007), 393-402

Massy, W. F. (2003), "Honoring the trust: Quality and cost containment in higher education.", Anker Publishing Company, Inc., PO Box 2247, Williston. VT 05495-2247.

Nurluöz, Ö., Birol, C. & Silman, F. (2010), "Üniversitelerde eğitim yöneticilerinin yöneticilik davranışlarının öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi.", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(4),579-599.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011), "Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için Stratejik Tercihler.", Journal of Higher Education and Science, 1(2), 59–65. https://doi.org/10.5961/jhes.2011.009
Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012), "Implementing quality management systems in higher education institutions.", Quality assurance and management. InTech.
Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., & Cardoso, M. F. (2010), "Assessing quality and evaluating performance in higher education: Worlds apart or complementary views?.", Minerva, 48(1), 35-54.
Şahin İ., Zoraloğlu, R. Y. & Fırat, Ş. N. (2010), "Üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlarına ulaşmalarını etkileyen etkenlere ilişkin görüşleri", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 133-154.
Tezsürücü, D. & Bursalıoğlu, A. S. (2013), "Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları.", Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 97-108.
Tortop, S. H. (2013), "Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor.", Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(2), 153-160.
Universal Standards for Quality in Education, Commonwealth Secretariat 2017, Erişim Adresi: https://www.thecommonwealth-educationhub.net/wp content/uploads/2016/05/Quality_Standards_Education_2017_07.pdf Erişim Tarihi:09.09.2018.
YÖK, Resmi İnternet Adresi www.yok.gov.tr Erişim Tarihi: Aralık, 2018.
Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 23.07.2015 Tarihli Resmî Gazete Sayı: 29423
YÖK, Kalite Güvencesi, Erişim Adresi: http://yok.gov.tr/ar/web/uluslararasi-iliskiler/kalite-guvencesi1, Erişim Tarihi:1.11.2018.
Yükseköğretim Kalite Kurulu, Resmi İnternet Adresi: http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu Erişim Tarihi: Aralık, 2018.
Yükseköğretim Kanunu, Kanun Numarası: 2547, 06.11.1981 Tarihli Resmî Gazete Sayı: 17506.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Türkiye'deki Darbelerin Oluş Biçimi ve Toplumsal Sonuçları

Mustafa Öztunç
Sakarya Üniversitesi
İletişim Fakültesi
oztunc@sakarya.edu.tr

Kerim Karabacak
İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışma, geçmişten günümüze Türkiye Cumhuriyeti'ne yönelik iç ve dış güçler tarafından yapılan darbelerin oluşum sürecini ve bu darbelerin toplumsal sonuçlarını tartışmak amaçlı yapılmıştır.

Darbelerin hiçbirinin ahlaki bir tarafının olmadığı bilinmektedir. 1960, 1971, 1980 silahlı darbeler dışında 28 Şubat, 17/25 Aralık gibi Postmodern darbeler dahi halk tarafından istenmemektedir, çünkü her bir darbe ayrı bir yıkıcı özellik taşımakta ve ülkeleri en az 30 yıl geriye götürmektedir. Ülkelerdeki demokrasinin, sivil siyasetin gelişmesine engel olmaktadır. Ülkemizde her on yılda bir darbe alışkanlığı görülmektedir. Her türlü darbenin de bir süreci olduğu bariz ortadadır. 15 Temmuz darbe hain girişimine gelmeden önce ülkemizin atlattığı darbelerin aşamaları çalışmada incelenmiş ve bu aşamaların birbirleriyle benzerliklerine hatta aynılıklarına kısaca yer verilmiştir.

Ülkemizde ve Dünyada çok fazla askeri darbe olayları gerçekleşmiştir. Bunların yanında 15 Temmuz olayının farkının olmasının nedeni bunun askeri bir darbe olmayıp askeriye içinde oluşan hain bir grubun gerçekleştirdiği bir girişim olmasıdır. Bu girişimin birey psikolojisini diğer darbelerden daha çok etkilediği apaçık görülmektedir. Ahlaki açıdan da bakıldığında 15 Temmuz hain darbe girişiminin daha önceden planlandığı toplumsal açıdan diğer darbelerden farklı olduğu oldukça açıktır. Çünkü 15 Temmuz olayı tam olarak Türk Milleti'ni bölüp parçalama ve ülkede büyük bir kargaşaya yol açacak alçakça bir girişimdir.

Çalışma; giriş ve 2 ana bölümlerden oluşmaktadır. Giriş kısmında kısaca yapılan tanımlamalardan bahsedilmiştir. Birinci bölümde 1960 darbesi, 1971 Muhtırası 1980 darbesi , 28 Şubat Postmodern darbesi ve 15 Temmuz hain darbe girişimi incelenmiştir. Son bölümde darbelerin ahlaki değer ve toplumsal sonuçları açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Darbe, Etik, Medya

1.GİRİŞ

Tarihsel süreçte devlet yapıları ve yönetim şekilleri değişkenlikler göstermiştir. İnsanlar farklı nedenlere dayalı olarak birlikte yaşamaya, iletişim kurmaya ve alışverişe mecburdur. Bu mecburiyet beraberinde yönetme ve yönetilme olgusunu da getirmektedir. Monarşi[1], oligarşi[2], otoriter, demokrasi vb. kavramlarla adlandırılan yönetim şekilleri zaman içerisinde değişkenlik gösterirken, iktidar mücadelesi ve yönetme arzusu farklı uygulamaları ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda yönetim şekillerinde devrimler, isyanlar ve darbeler karşımıza çıkmış olup, bazen mevcut siyasi yapıyı ortadan kaldırmada bazen de kendine göre yönetmede kullanılmış bu yöntemler, siyasetin bir gereği veya bir çıkmazı olarak nitelendirilmişlerdir.

Devrim; "Belli bir alanda hızlı, köklü ve nitelikli değişim."[3] Bu yalın tanımlamadan farklı olarak devrim; "Bir toplumun yaşamında önemli bir işlevi olan kurumların hızlı ve geniş kapsamlı bir biçimde kökten değiştirilmesi veya yenileştirilmesi, yeniden biçimlendirilmesi ya da belli bir alanda birdenbire gerçekleşen kökten değişiklik"[4] olarak açıklanmaktadır.

Darbe; "Bir ülkede baskı kurarak, zor kullanarak veya demokratik yollardan yararlanarak hükümeti istifa ettirme ya da rejimi değiştirecek biçimde yönetimi devirme işi."[5] Olarak tanımlanmaktadır.

Terör: "Darbelere altlık oluşturulması bakımından en çok başvurulan yöntemlerden biridir."[6] Darbelerin siyasi, ekonomik, toplumsal nedenlerinin yanında; terör olayları, iç karışıklıklar, çatışmalar, kutuplaşmalar gibi etkenler darbe girişimcilerinin en büyük gerekçelerindendir. Genellikle darbe zihniyeti kendi gerekçelerini kendileri ortaya koyabilmektedirler. Terör Türk Dil Kurumu tarafından "herhangi bir amaca ulaşmak için sivillerin veya güvenlik görevlilerinin propagandaya yönelik ses getirici eylemlerle öldürülmesi" olarak tanımlanmaktadır. Terörizm kavramı ise sadece grupları nitelemekte kullanılmayıp, en geniş anlamıyla, siyasi hedefleri yürürlüğe koymak amacıyla terörü kullanmak anlamını taşır.

[1] "Siyasal gücün tek bir kişinin elinde bulunduğu ve yönetimim genellikle kalıt yoluyla aile bireylerine geçtiği devlet biçimi."
[2] "Siyasal gücün birkaç kişiden oluşan küçük bir grubun elinde bulunduğu yönetim biçimi."
[3] Türk Dil Kurumu.
[4] Yıldıray, Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.22.
[5] Türk Dil Kurumu.
[6] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017. s.27.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Cunta: Yine Türk Dil Kurumu tarafından "bir ülkede yönetime el koyan kurul" olarak tanımlanırken daha geniş olarak, "Darbeler bir kişinin liderlik yaptığı bir grup tarafından gerçekleştirilmektedir. Bütün darbelerde kendilerine farklı isimler veren askeri ya da sivil bir grup başı çekmektedir. Bu oluşumun genel adına cunta, oluşumda yer alanlara da cuntacı denmektedir."[7] Tanımı söylenebilir.
Olağanüstü Hal (OHAL): Darbenin çağrıştırdığı diğer bir kavram da bazen darbe sonrası bazen de darbe öncesi toplumun olağan işleyişinin dışına çıkması gibi nedenlerle oluşan ve içinde kendine özgü kurallar barındıran olağanüstü hâl veya sıkı yönetim kavramıdır. Dünyada kabul gören üç farklı OHAL uygulaması mevcuttur:
Yasal OHAL Sitemi: Yasa yoluyla oluşturulan, bir istisna hali meydana geldiğinde, meclis çıkardığı yasalarla normal zamanlarda yürütmenin sahip olduğu yetkileri genişleten uygulamadır.
Anayasal Düzen OHAL sistemi: İstisna hali anayasada öngörülür ve o gün iktidar olan kimse, istisna olan ne ise onu kabul ederek OHAL ilan edebilir ve bunu anayasal kapsamda yapar.
Yasa Dışı Önlemler Modeli OHAL: "Devletlerin uygun bulmadığı ve çok az kullanım alanı olan bir modeldir. Birkaç deneme dışında teori boyutunda kalmıştır. Bu yaklaşıma göre yasal düzen içerisinde OHAL önemli değil, öngörülmese bile aksi bir durum meydana geldiğinde otorite bir karar verir. Kendince temel ilkelere aykırı olmamak şartıyla önlemler alabilir. Buna da hukuk dışı önlemler modeli denilmektedir."[8]
Çalışmanın içeriğini oluşturan ana kavramlardan bahsettikten sonra kısaca Türkiye'nin tarihte darbe ve darbe girişimlerinden dolayı geçirdiği sancılı süreçler incelenecektir.

Türkiye'nin Darbeler Tarihi

27 MAYIS 1960 DARBESİ
Darbenin altında yatan zincirleme olayları incelemeden bu askeri darbeyi eksik kalacaktır. Kısa bir geçmişinden bahsedecek olursa en erken 1945'lerden başlamalıdır. Çünkü darbenin ilk hamlesi 1945 seçimleri sonrası Saraçoğlu hükümetine ret oyu verilmesiyle atılmış ve ardından CHP'nin parti tüzüğünde birtakım değişiklikler yapılmasına yönelik teklif; Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü ve Refik Koraltan imzasıyla sunulmuştur. Bu olayla Adnan Menderes ve Fuat Köprülü partiden uzaklaştırılırken diğer muhaliflerde partiye istifalarını vermişlerdir. Bunun üzerine 1946'da Demokrat Parti kurulmuş ve genel başkanlığına CHP'den ihraç ettirilen Celal Bayar getirilmiştir. CHP'nin Demokrat Partiyi bitirme politikaları yanında muhalefetin bastırmasıyla seçim yasasında değişikliğe gidilmiş ve Yargıtay ile Danıştay Üyelerinden oluşan bir Yüksek Seçim Kurulu kurulmasına ayrıyeten de seçimlerin gizli oy açık sayım şeklinde yapılıp, yargı denetimine açılmasına karar verilmiştir. Böylece 1950 yılı Türkiye Genel Seçimlerinde CHP hayal kırıklığını yaşarken Demokrat Parti %53 gibi bir oranla birinci parti seçilmiştir.[9] Yine 1950'de gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde Celal Bayar, İsmet İnönü'yü mağlup ederek Cumhurbaşkanı seçilmiş ve hükümet kurma görevini Andan Menderes'e vermiştir. Böylelikle Türkiye Cumhuriyeti'nin 19. hükümeti Adnan Menderes başbakanlığında kurulmuştur.
Hükümetini kurduktan sonra icraatlarına hemen başlayan Menderes'in ilk icraatı 1932 yılından beri Türkçe okunan ezanı aslına göre okutmaya başlatmak olmuştur. 1950 seçimlerinde alınan başarı aynı gerçekleştirilen yerel seçimlerde de gösterilmiş ve DP 600 belediyenin 560'ını almıştır. Bu başarıdan sonrada Menderes devlet kademesindeki İnönü taraftarı olan bürokratların tasfiyesine başlamış, aynı şekilde askeriyede de başta kuvvet komutanları olmak üzere üst rütbeli subayları görevden alıp, yerlerine yeni atamalar yapmıştır. Bu kapsamda 15 General, 150 Albay emekliye sevk edilmiştir. Türkiye NATO'ya Menderes döneminde, 1952 yılında dahil olmuştur. Menderes, CHP'ye yaptığı birçok eleştiriyi iktidara geldikten sonra kendisi de uygulamış, muhalefet ve farklı düşüncelere tahammülsüz edip, mecliste muhalefetin üzerinde baskı kurmak için 15 kişiden oluşturduğu 'Tahkikat Komisyonu'nu sınırsız yetki ile donatmıştır. Muhalefet, bu komisyonun her bir olumsuz olayını kendi lehine çevirme çabalarına girmiş ve kısmen de başarılı olmuştur.
2 Mayıs 1954 Genel Seçimlerinde %90'a yakın bir katılım ile halk tekrar sandığa gitmiş ve DP bu sandıktan da galip çıkarak, tarihin en büyük oy oranına ulaşmıştır. %56,6'lık bir oranla meclise 503 Milletvekili çıkarırken CHP %35,29 oranıyla 31 mv çıkarmıştır. 'Seçimlerde nispi temsil hesabı uygulanmış olsaydı DP 281, CHP 211 ve Cumhuriyetçi Millet Partisi 18 mv kazanmış olacaktı'[10] fakat Menderes nispi temsil hesabını uygulamamış ve CHP hükümetinde eleştirdiği sistemi uygulayıp, oy oranıyla mv sayılarının tutarsızlığını gözler önüne sermiştir. Böylelikle ikinci Menderes hükümeti göreve başlamış, icraatlerine devam ederken diğer yandan muhalif kanat Demokrat Partinin saf dışı bırakılması için planlar içerisine girmişti. Aynı dönemde DP halkla arasına mesafe koyup, sermayedarlarla yakın iş birliği içerisine girmişti. Kendinden önceki dönemlerde olduğu gibi bu dönemde de parti içi demokrasi çalışmaz hale gelmiştir. Parti içi muhalefete asla sıcak bakmayan Menderes, bu doğrultuda gördüğü arkadaşlarını partiden ihraç ederken bir yandan da Londra Konferansı ile Kıbrıs Meselesi gündeme

[7] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.30.
[8] Mahir, Orak*, Olağanüstü Hal Kanunu ve Uygulaması*, 27.07.2016 tarihli Hukuk Vakfı Konferans Sunumu, www.muharrembalci.com/hukukdünyasi/raporlar/pdf.433.
[9] Şamil, Tayyar, *Beşinci Darbe*, İstanbul, 2013, s. 124.
[10] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.182.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

taşınmış ve dış güçler tarafından hükümet oldukça sıkıştırılmaya başlanmıştır. Yani seçim yoluyla önü kesilemeyen Demokrat Partinin farklı yöntemlerle engellenmesi planı derinden işletilmeye başlatılmıştır. 1955 yılının Eylül ayında siyaset tarihine 6-7 Eylül olayları olarak geçen İstanbul merkezli iç karışıklıklar yaşanmıştı. 6 Eylül gecesi 20-30 kişilik gruplar halinde, İstanbul'da yaşayan gayrimüslim azınlığa ait ev, işyerleri, kurum ve ibadethanelere saldırılar düzenlenmiş; gayrimüslimlere ait mülkler yakılmış, yıkılmış, mallar yağmalanmış, kepenkler dahi demir kesiciler ile kesilmiştir. Olayların bastırılamaması üzerine İstanbul'da sıkı yönetim ilan edilmiştir. 'Ayaklanma da 32 Rum vatandaşı ağır yaralanırken Rumlara ait 4.348 işyeri, 110 otel, 27 eczane, 23 okul, 21 fabrika, 73 kilise ve 3.600 ev tahrip edilmiştir.'[11] 'Hükümet o geceki zararı 69.5 Türk lirası olarak açıklarken Dünya kiliseler Birliği zararı 150 milyon dolar olarak açıklamıştır.'[12] Zarara uğrayan kişilere hükümet tarafından 60 milyon Türk Lirası kadar yardım yapılmıştır. Bu olayların ardından meclis olağanüstü toplanmış ve uzun uzadıya tartışmalar yapmıştır. Tartışmanın ana teması ise bu ayaklanmadan Demokrat Parti'nin haberdar olduğudur. Bu dönem içerisindeki eleştirilerin odak noktasında olan bakanlıklar görevlerinden ihraç edilmişlerdir. Partiden ihraç edilenlerle beraber aşırı muhalefet olan vekiller birleşerek Hüsamettin Cindoruk öncülüğünde Hürriyet Partisi'ni kurmuşlardır. 27 Mayıs darbesinden önce son seçim olma özelliğini taşıyan 1958 yılında yapılması gereken genel seçimler 1957' ye çekilip 27 Ekim'de gerçekleştirilmiş ve DP seçimlerden birinci parti olarak çıkmış olsa da ciddi bir oy kaybına uğramıştır. Ayrıca bu seçimde Kayseri, Giresun, Çanakkale, Gaziantep gibi illerde seçimlerde itirazlar yaşanmış ve birtakım toplumsal ayaklanmalar meydana gelmiştir. 'CHP'nin itirazı üzerine Gaziantep'te oyların tekrar sayımına karar verilmiş ve oy pusulaları Gaziantep adliye binasına getirilmiş, ancak aynı gece sayım gerçekleşemeden binada çıkan yangınla her şey kül olmuştur.'[13] ABD ile iş birliği ve diyalog ilişkileri sürekli inişli çıkışlı olan Türkiye'nin bu dönemde her şey aleyhine dönmeye başlamıştı. Türkiye ne ABD'ye ne de Sovyetler Birliğine sırtını dönemiyordu hatta Sovyetler Birliği ile yeni kredi antlaşmaları yapılmaya çalışılıyordu. İç yapılanmaya bakacak olursak da askeriye içerisindeki gruplaşmalarda daha belirgin hale gelmişti. Türkiye Komünist Partisi örgütlemesiyle Sovyet yanlısı olan bir grup, ABD'nin Türkiye'deki uzantılı elleri ile Rusya karşıtlığı yapan bir grup ve tam bağımsızlığı savunup, yurtdışı ile yapılan tüm antlaşmalara karşı duran Atatürk İlke ve İnkılaplarının devamlılığını en üst perdeden savunan grup olmakla beraber en az üç gruba ayrılmıştı askeriye. Diğer taraftan da DP döneminde ordudan ihraç edilen veya zorunlu emekliliğe sevk edilen küskünler grubu da vardı tabi. Bunların üzerine İstanbul ve Ankara'da farklı komiteler askeri cuntalar kurmuştur ve bu komitelerde kıdemli askerler yer almışlardır. Bu iki komite 1957'de birleşip, 'birleşik komite' olarak seçim sonrası DP'nin oylarının büyük oranda düşeceği ve güven kaybedeceği öngörüsünden hareketle 29 Ekim kutlamaları sırasında DP'lilerin alıkonulmasına yönelik planlar yapmışlar fakat Komite üyesi Samet Kuşçu'nun ihbarı üzerine eylem gerçekleşemeden son bulmuştur. Darbe girişiminde bulunan 9 subay tutuklanmış ancak daha sonra mahkeme, yargılama sonucunda 9 subaydan 8'ini suçsuz bularak bırakmış ve ihbarda bulunan Samet Kuşçu iftira suçundan mahkûm edilmiştir.

CHP lideri İsmet İnönü DP'nin oy kaybını fırsata çevirme düşüncesiyle siyasi çalışmalar diyebileceğimiz yurt gezilerine başlamıştır. Bu yurt gezileri demokratik olmayan birçok uygulamayla engellenmeye çalışılmıştır. Uşak gezisinde saldırıya uğrayan, İnönü bunlardan DP'yi sorumlu tutmuştur. Olayların meclise taşınması ile büyük tartışmalar yaşanmış, DP İnönü'ye 12 oturum Meclis toplantılarına katılmama cezası vermiş ve CHP Milletvekilleri Meclisten polis zoru ile çıkartılmışlardır.

3. Demokrat Parti Hükümetini ve dönemin başbakanı Menderes'i artık çok daha zorlu bir yol bekliyordu. Bir taraftan CHP'nin yıpratıcı ve yıkıcı iç siyaseti diğer taraftan ABD ve Sovyetler Birliği'nin sıkıştırması, iç borçların artışı, Ankara ve İstanbul gibi büyük şehirlerde öğrenci ve işçi ayaklanmaları başlamıştı. 28 Nisan 1960 yılında İstanbul'da çıkan öğrenci olaylarının bastırılması sırasında 40 öğrenci yaralanmış, olayla ilgisi olmayan bir öğrenci de polis kurşunuyla öldürülmüştür. Hükümet bu olayları öne sürerek İstanbul ve Ankara'da sıkı yönetim ilan etmiş fakat olayları bastırmakla görevli askerlerin birçoğu öğrencilerin attıkları sloganlara eşlik ederek ortamın daha da karışmasına yol açmışlardır. Kara Harp Okulu öğrencileri sokağa çıkmış hükümet adına eylemlerde bulunmuşlardır. Ankara Kızılay Meydanında muhalif grupların organizesinde protesto eylemi gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanlarda bu meydanda Menderes ve taraftarları da miting yapmışlar fakat gerekli katılımı görmemekle birlikte protesto edilmiş ve arabalarında kaçmak zorunda kalmışlardır. Bu dönemin bir başka önemli hususu da EOKA örgütünün [14] kışkırtmasıyla Kıbrıs'ta yaşayan Türk ailelere zülüm yapılıyor, malları yağmalanıyordu. Savunmasız olan Türk halkının kendilerini korumaları amacıyla Menderes'in direktifleri ile Dışişleri Bakanı ve Korgeneral öncülüğünde Rauf Denktaş tarafından Türk Mukavemet Teşkilatı (TMT) kurulmuştur. Bu teşkilat kısa zamanda başarıya ulaşmıştır. Bunun ardından Kıbrıs konusunu görüşmek üzere Birleşik Krallığa doğru yola çıkan Menderes'in bindiği uçak Londra yakınlarında iniş için hazırlandığı sıradan aniden yere çakılmıştır. Parçalanan uçakta 14 kişi hayatını kaybedip. 10 kişi de yaralanırken Menderes kazayı hafif yaralarla atlatmıştır. Nihayet 1959'da antlaşma sağlanarak Kıbrıs Cumhuriyeti kurulmuştur.

[11] TRT arşivi, 1960 Darbesi.
[12] Tolga, Ulubaş, *Büyük Türkiye Tarihi Türkiye'nin Serüveni*, İstanbul, 2015, s. 106.
[13] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.185
[14] Kıbrıslıların Milli Mücadele Örgütü, Kıbrıs Rumlarının Kıbrıs'ta kurduğu silahlı bir örgüt.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

'Bütün yaşanılanlara ve arkadaşlarının uyarılarına rağmen Menderes askerin gerçekleştirebileceği herhangi bir darbe ihtimaline yer vermemiş, her zaman askerin kendine bağlılığından emin olmuştur. 9 Subay Olayı ve diğer girişimler yaşanmış olmasına rağmen, karşı bir harekete geçmemiştir.'[15]

Darbeci cunta bütün hazırlıklarını yapmış ve kendilerine lider olarak Kara Kuvvetleri Lojistik Başkanı Tümgeneral Cemal Madanoğlu'nu seçmişlerdir. 27 darbesi 8 albay, 7 yarbay, 10 binbaşı, 8 yüzbaşı, 5 generalin oluşturduğu cunta ekibi tarafından en ince ayrıntılarına kadar planlanmıştı. Düşük rütbeli askerlerden oluşan cunta ekibi ilk olarak Genel Kurmay Harp Tarihi Başkanlığından toplanıp burayı üs olarak seçmişler ve tutuklananları buraya veya Kara Harp Okuluna götüreceklerini kararlaştırmışlardır. Haberleşme ve iletişim ağına el konulacaktı. Kara Harp Okulu öğrencileri ve komandolar Ankara'nın kritik bölgelerinde konuşlandırılacaktı, İstanbul'da da aynı plan devredeydi. Gerekli görülmesi halinde tanklı ve zırhlı birlikler sokaklara çıkarılacaktı. Etkin ve yetkili olan kuvvet komutanlarına öncelikle darbeye destek vermeleri yönünce çağrı yapılacak, olumsuz cevap alınması durumunda etkisiz hale getirilecekti.

Tarih 27 Mayıs 1960'ı gösterdiğinde Türkiye'nin ilk resmi darbesi gerçekleşiyordu. Sabaha karşı 03:30 saatlerinde Ankara ve İstanbul sokakları piyade kıtaları, süvariler ve tanklar eşliğinde geçiliyordu. Daha önceden belirlenen yerlere eş zamanlı baskınlar düzenlenerek tutuklamalar gerçekleştirilmiştir. Genelkurmay Başkanı Orgeneral Rüştü Eldelhun ve 2. Ordu Komutanı Orgeneral Suat Kuyaş ilk tutuklananlar arasında olmuştur. Saat sabaha karşı 04:30 gösterdiğinde Albay Alparslan Türkeş radyodan şu cümleler duyuruldu:

> "Sevgili vatandaşlar, bugün demokrasimizin içine düştüğü buhran ve son müessif hadiseler dolayısıyla kardeş kavgasına meydan vermemek maksadıyla Türk Silahlı Kuvvetleri, memleketin idaresini ele almıştır. Bu harekata Silahlı Kuvvetlerimiz; partileri içine düştükleri uzlaşmaz durumdan kurtarmak ve partiler üstü tarafsız bir idarenin nezaret ve hakemliği altında, en kısa zamanda adil ve serbest seçimler yaptırarak idareyi, hangi tarafa mensup olursa olsun, seçimi kazananlara devir ve teslim etmek üzere girişmiş bulunmaktadır! Girişilmiş bu teşebbüs, hiçbir şahsa veya zümreye karşı değildir. İdaremiz, hiç kimse hakkında şahsiyata müteallik, tecavüzkar bir fiile müsaade etmeyeceği gibi, edilmesine de asla müsamaha etmeyecektir. Kim olursa olsun ve hangi partiye mensup bulunursa bulunsun, her vatandaş; kanunlar ve hukuk prensipleri esaslarına göre muamele görecektir. Bütün vatandaşların, partilerin üstünde aynı milletin, aynı soydan gelmiş evlatları olduklarını hatırlayarak ve kin gütmeden birbirlerine karşı hürmetle ve anlayışla muamele etmeleri, ıstıraplarımızın dinmesi ve milli varlığımızın selameti için zaruri görülmektedir. Kabineye mensup şahsiyetlerin, Türk Silahlı Kuvvetleri'ne sığınmalarını rica ederiz. Şahsi emniyetleri kanunun teminatıdır. Müttefiklerimize, komşularımıza ve bütün dünyaya hitap ediyoruz. Gayemiz, Birleşmiş Milletler Anayasası'na ve insan hakları prensiplerine tamamen riayettir. Büyük Atatürk'ün "Yurtta sulh, cihanda sulh" prensibi bayrağımızdır. Bütün ittifaklarımıza ve taahhütlerimize sadığız. NATO ve CENTO'ya inanıyoruz ve bağlıyız. Düşüncemiz Yurtta sulh, cihanda sulhtur."[16]

İlk bildiride öne çıkan vurgular demokrasi, hukukun üstünlüğü, kardeş kavgasına son verilmesi, darbenin herhangi bir şahıs veya zümreye karşı yapılmadığı, NATO ve CENTO'ya bağlılık ilkeleri olmuştur. Darbe öncesi hareketin başına geçmeye pek sıcak bakmayan Cemal Gürsel'de darbe sabahı liderliği kabul ederek Ankara'ya gelmiştir. Cumhurbaşkanı Celal Bayar'ı kendi korumaları tutuklarken darbe anında Eskişehir'de bulunan Başbakan Adnan Menderes darbeyi haber alır almaz kara yolundan Ankara'ya gitmek üzere yola çıkmış fakat başbakanın yerini tespit edip Kütahya yolu üzerinde darbecilerden Muhsin Batur başbakanı tutuklayarak askeri bir uçakla kendi nezaretinde Kara Harp Okulu'na getirmiş ve darbe üst düzey siyasilerin ve darbeye karşı çıkan rütbelilerin tutuklanmasıyla başarıya ulaşmıştır.

27 Mayıs darbecileri kendilerine "Milli Birlik Komitesi" adını vermiş ve bundan sonraki çalışmalarını bu isim ile yürütmüşlerdir. Darbenin gerçekleştiği günün sabahı yeni bir anayasa çalışması yapmak ve darbenin meşruiyet kazanmasını sağlamak amacıyla hukukçular ve darbecilerin yer aldığı "bilim komisyonu" kurulmuştur. Komisyon başkanlığına İstanbul Üniversitesi Rektörü Sıddık Sami Onar getirilmiştir.[17] 28 Mayıs'ta Celal Bayar istifa ettirilmiş ve Milli Birlik Komitesi hükümeti idare edeceği ilk kabinesini açıklamıştır. Kabinenin ilk icraatı TBMM'nin yetkilerini tamamen kaldırmak ve 1924 anayasasını feshetmek olmuştur. Daha sonra Yüksek adalet Divanı adında özel bir mahkeme kurarak tutuklananları yargılatmaya başlamışlardır. 24 Haziran 1960 tarihinde Milli Birlik Komitesi mecliste yemin ederek görevlerine resmen başlamışlardır. 12 Temmuz'da Celal Bayar vatana ihanet suçuyla Yüce Divan'a sevk edilmiş, ardından darbeye karşı oldukları düşünülen 235 general ve amiral ile

[15] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.188.
[16] TRT Arşivi, 1960 Darbesi.
[17] Ayrıntılı bilgi için bkz: Teyfik, Çavdar, *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi*, Ankara, 1995, s.95-102.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

5 bin subay[18] emekliliğe sevk edilmiştir. MBK tarafından 147 öğretim üyesi üniversiteden atılırken, 4 rektör de istifa ederek bu hareketi protesto etmişlerdir.

İlk Milli Birlik Komitesinin bir şekilde sona erdirilmesinin üzerine 5 Ocak 1961 tarihinde 2 MBK kurulup, göreve başlamıştır. MBK üyesi Turhan Fevzioğlu'nun "Temsilciler Meclisi" adıyla bir kurucu meclis kurulması yönündeki raporu kabul edilmiş ve bu meclis 6 Ocak'ta görevine başlamıştır.

Basın her zaman olduğu gibi 1960'da da gündemi belirleyen kurum olmuştur. Türkiye basını 27 Mayıs darbesinde kötü bir sınav vermiş, en etkili gazeteler darbeyi övücü manşetlerle yayıma başlamışlardır. Ulus gazetesi Menderes için "diktatör" başlığı atarken Cumhuriyet gazetesi "Et Balık Kurumunda şehit cenazeleri kıyılarak hayvan yemi yapıldı." Bir başka gazete ise "Sabıkların en hunharca planı" gibi manşetlerle mevcut iktidar tarafında faili meçhul cinayetlerin işlendiğini, toplu mezarların bulunduğunu, Menderes'in çok fazla altınla kaçarken sınırda yakalandığını, yolsuzlukların, hırsızlıkların olduğunu anlatan haberler yapılmışlardı. Daha sonraki dönemlerde ise bu haberlerin tamamen "ısmarlama" haberler olduğu ortaya çıkmıştır.[19]

Yassıada'da tutuklu bulunanlara kötü muamele edildiği, hatta bu muamelelere ve işkencelere dayanamayan Cemil Keleşoğlu ve Namık Gedik'in intihar ettiği söylenmiş ve bu duyumlar halkı çok sarsmış hatta Namık Gedik'in intihar etmiş olabileceği kimseyi inandırmamış ve tutukluyken öldürüldüğü yönünde fikir birliği oluşmuştur. Yassıada tutuklularından eski DP Milletvekili Gıyasettin Emre, başına gelenleri şu şekilde anlatmıştır; "Askeri havaalanında uçaktan indiriliyoruz. Sille, tokat, tekme, küfür… Yemekte konuşamıyorduk, konuştuğu için dayak yiyen çok oldu. Her sabah kumlu pırasa, akşamda taşlı fasulye veriyorlardı."[20] Tutukluluk süresince 8 kişi hayatını kaybetmiştir.

5 Ocak 1961 tarihinde üçüncü kabinenin kurulması ile siyasi yasaklar kaldırılmış yani siyasi çalışmalara izin verilmiştir. Ankara ve İstanbul Üniversitesi hukukçuları ile MBK üyelerinden oluşan Anayasa Komisyonu 1924 anayasasının feshedilmesinden sonra çalışmalarına hız vermiş ve yeni anayasa 9 Temmuz 1961 yılında gerçekleştirilen referandumla hayata geçirilmiştir. 20 Temmuz'da ise Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. "1961 Anayasası kendinden önceki anayasalardan farklılık gösteriyordu ve anayasanın üstünlüğü ile bağlayıcı ilkesinden hareketle katı bir anayasaydı. 157 asıl, 11 geçici maddeden oluşmakta ve eski anayasalarda bulunmayan bir başlangıç metnine sahipti. Anayasanın başlangıç metni içerisinde yer alan "direnme hakkı" askerler tarafından görev addedilecek ve bir sonraki darbelere yasal dayanak teşkil edecekti. Bundan sonraki darbeler ilgili anayasa maddesi ile Askeri İç Hizmet Kanununun 34. Maddesine dayanakla yasal zemine oturtulacaktı. Atatürk devrimlerini niteleyen ve CHP genel hükümlerini gösteren ve daha sonra anayasal güvence altına alınan 6 ilkeden halkçılık, devletçilik ve inkılapçılık anayasadan çıkarılmıştır. 1961 anayasası ile devlet tanımı da farklılaşmış, tanımın içerisine demokratik, sosyal, hukuk devleti girmiştir. Temel hak ve özgürlükler genişletilirken yasama yetkisi TBMM'ye verilmiştir.[21] 13 Aralık 1960 tarihli ve 157 sayılı kanununun altında adları bulunan MBK başkanı ve üyeleri ile eski Cumhurbaşkanları yaş kaydı gözetmeksizin Cumhuriyet Senatosu'nun tabii üyeleri olmuşlardır ve böylece daha sonraki süreçte darbe yapanların hukuk önüne çıkması ve yargılanmasının önü kesilmiş, dokunulmazlıkları anayasal teminat altına alınmıştır. Fakat Celal Bayar hapisten çıktığında bu yasadan yararlanmayı reddedecektir.

Yassıada yargılamalarına 6 Ekim 1960'da MBK kararıyla Yüksek Adalet Divanı Başkanlığına Yargıtay Birinci Ceza Dairesi Başkanı Salim Başol, Yüksek Adalet divanı Başsavcılığına da Altay Ömer Egesel getirilmiş ve davalara bu iki isim başkanlığında hukuk heyeti bakmaya başlamıştır. 14 Ekim 1960'da başlayan davalarda "Sivil ve askerlerden oluşan Yassıada Mahkemelerince yargılanan siyasiler; vatana ihanet, kamu fonlarını kötüye ve kendi çıkarına kullanma, Kırşehir'in ilçe yapılması, Meclis iç tüzüğünde yapılan değişiklik, Meclis oturumlarının yayınına engel olunması, CHP'nin mallarına el konulması, Tahkikat komisyonunu oluşturmak, hâkim teminatı ve mahkeme bağımsızlığının ihlali gibi konularla yargılanmış ve davalar anayasayı ihlal davasıyla birleştirilmiştir."[22] Davalar toplam 11 ay 1 gün sürmüş; 203 gün, 872 oturum yapılmış; 19 davaya bakılıp 1068 tanık dinlenmiş ve yargılamalar hükmün açıklandığı 15 Eylül 1961 tarihinde son bulmuştur. "İddianameyi hazırlayan başsavcı; 107 kişinin idamını, 281 kişini 5-10 yıl arası ağır hapsini, 8 kişinin de beraatını talep etmiştir." [23] Yüksek Adalet Divanının açıkladığı dava sonucunun oy çokluğu ile; Eski Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Eski Başbakan Adnan Menderes, Eski Dışişleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu, Eski Maliye Bakanı Hasan Polatkan, eski TBMM Başkanı Refik Koraltan, Eski Genelkurmay Başkanı Rüştü Erdelhun, Agah Erozan, İbrahim Kirazoğlu, Ahmet Hamdi Sancar, Nusret Kirişçioğlu, Bahadır Dülger, Emin Kalafat, Baha Akşit, Osman Kavrakoğlu, Zeki Erataman, (15 kişi) ölüm cezasına çarptırılmıştır. Alınan idam kararları MBK'ya gönderilmiş ve oy çokluğu ile idamın infazı kabul edilmiştir.[24]

[18] Suavi Aydın ve Yüksel Taşkın, *1960'dan Günümüze Türkiye Tarihi*, İstanbul, 2015, s.74.
[19] Ayrıntılı bilgi için bkz: TRT Arşivi, 1960 Darbesi.
[20] TRT Arşivi, 1960 Darbesi.
[21] Kemal, Gözler, *Türk Anayasa Hukuku Dersleri,* Bursa, 2014, s.37.
[22] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.199.
[23] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.198.
[24] İbrahim Sertkaya, *Demokrasi yolunda bir Hayat Adnan Menderes*, İstanbul, 2008, s.229.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Darbeci zihniyet amacına ulaşmış 16 Eylül 1961'de sabaha karşı Rüştü Zorlu ve Hasan Polatkan idam edilirken, Osmanlı'dan bu yana idamların infazı sabaha karşı yapıldığı halde Adnan Menderes 17 Eylül'de öğlen saatlerinde İmralı Ada'sında idam edilmiştir. Şehit edilen bu üç kişinin dışındakilerin cezası yaşlarının geçkin olması gibi nedenlerle ömür boyu hapis cezasına çevrilmiştir. Başkan olmak üzere halk tarafından yüksek oylarla seçilmiş olan bu kişiler idam sehpasına çıkarılırken bu olay Türkiye Tarihine acı bir miras olarak kazınmıştır.
15 Ekim 1961 günü darbe sonrası yeni bir sivil yönetim amacıyla Türkiye sandık başına gitmiş ve referandumda bekledikleri sonucu alamayan darbeci zihniyet bu sandıktan da hüsranla ayrılmıştır. Seçimin en büyük sürprizi ise, yeni kurulan ve Demokrat Parti'nin devamı niteliğini taşıyan Adalet Partisinin aldığı oy oranının yüksekliği olmuştur. Darbecilerin asıl amacı Menderes öncülüğünde Demokrat Parti zihniyetini siyasetten uzaklaştırıp, İnönü önceliğinde CHP zihniyetini iktidara taşımak iken hem yeni anayasa referandumunda çıkan sonuç hem de ilk seçimlerde alınan sonuçlar darbecileri memnun etmemiştir ki; bu memnuniyetsizlik 10 yıl sonra 12 Mart 1971 tarihinde ikinci darbeyle su yüzüne çıkacaktır.

12 MART 1971 MUHTIRASI

1960 darbesinden tam 11 yıl sonra ikinci bir ters demokratikleşme dalgası daha meydana gelmiştir. "Sovyet tehdidine karşı komünistleri ayıklama hareketi olan bu darbe ülkedeki ABD etkisini gözler önüne sermiştir."[25] Farklı görüşler öne sürerek sağcı-solcu gibi suni kavramlarla kutuplaştırılan bir Türkiye, ülke bütünlüğünü zedeleyici sokak kargaşalarına gebe bırakılmıştır.
Kurulan hükümette, Cemal Gürsel darbecilerin desteği sonucunda Cumhurbaşkanı olurken, İsmet İnönü Başbakan, CHP 10, AP 10 olmak üzere 20 bakanlık ile Türkiye'nin yeni siyasi dönemi başlamıştır. Darbe girişiminde etkin rol oynayan fakat daha sonra MBK'ne giremeyip dışlanan grup ile darbe sonrası tasfiye edilen askeri grup yeni durumdan rahatsız olmuş ve farlı yapılanmalarla yeni bir darbe hazırlığı içine girmişlerdir. Talat Aydemir, Alparslan Türkeş, Cemal Turan, Refik Tulga gibi 9 general ve 28 subaydan oluşan grup farklı zamanlarda belirli günlerde toplantılar düzenleyerek darbe hazırlıklarını yapmışlar ve 22 Şubat 1962 tarihinde planladıkları şekilde darbe girişiminde bulunmuşlardır. Ankara ve İstanbul başta olmak üzere birçok ilde önemli kurumlara el konulmuş, Kara Harp Okulu öğrencileri ve darbeye destek veren birimler askeri teçhizatlı olarak sokaklara inmişlerdir. O esnada Çankaya'da toplantı halinde olan Bakanlar Kurulu üyeleri, Başbakan ve Cumhurbaşkanı darbe girişimini haber alır almaz faaliyete geçmişlerdir. Cemal Gürses ve İsmet İnönü radyodan konuşmalar yaparak halkı sakin olmaya, darbecileri de teslim olmaya davet etmişlerdir. Hükümet yetkilileri ile yapılan görüşmeler sonucunda darbe girişiminden vazgeçilmiş ve asker kışlasına dönmüştür. Albay Talat Aydemir ile darbeye girişen tüm arkadaşlarıyla ilgili herhangi bir dava açılmaması, cezai işlem uygulanmaması ve isteklerinin yerine getirilmesi karşılığında anlaşılmıştır. Hükümet kendisini devirmek üzere ayaklanan cunta ile anlaşmış ve verilen sözler tutulmuştur.
Birtakım anlaşmalara rağmen bir türlü durdurulamayan darbe dalgası, 21 Mayıs 1963 yılında Talha Aydemir önderliğinde diğer cuntacıların da katılımıyla yeniden hareketlenmiştir. İlk darbe girişiminde olduğu gibi İstanbul ve Ankara başta olmak üzere askeri birlikler önemli kamu kurum ve kuruluşlarını ele geçirmişler ve darbeye destek olmayan üst rütbeli komutanlar rehin alınmıştır. Çıkan olaylarda biri Albay, biri Binbaşı olmak üzere 6 kişi hayatını kaybetmiş ve onlarca kişi yaralanmıştır. Darbenin bastırılmasına müteakip hükümet yetkilileri diğer girişime oranla daha kati bir tavır alarak darbeye karışan 151 subayı ve 1500'e yakın Harp Okulu öğrencisini tutuklamıştır. Aralarında Talat Aydemir, Fethi Gürcan, İlhan Baş, Osman Deniz, Cevat Kırca gibi darbeye öncülük eden subaylar hakkında açılan dava, kısa sürede sonuçlanmış ve darbeyi yöneten cuntaya idam cezası, harp okulu öğrencilerine ise okuldan atılmanın yanında farklı cezalarda verilmiştir. İdam cezası alanlardan "Fethi Gürcan ve Talat Aydemir'in infazının mecliste kabul görülüp, onaylanmasının ardından 27 Haziran 1964'de Fethi Gürcan, 5 Temmuz 1964'te ise Talat Aydemir idam edilmiştir."[26]
1965 yılı bütçe görüşmeleri Mecliste siyasi tansiyonu arttırmış ve yapılan oylamada bütçe meclis tarafından kabul edilmeyince İsmet İnönü istifa etmiş, hükümet kurma yetkisi de Suat Hayri Ürgüplü'ye verilmiştir. 1967 yılında ise sınır komşumuz Yunanistan'da Albaylar cuntası tarafından darbe yapılmış ve hükümet feshedilmiştir. Aynı yıl Kıbrıs meselesi tekrar gündeme gelmiş ve Kıbrıs'ta çatışmalar artmaya başlamıştır. 27 Mayıs darbesi toplumda kutuplaştırmaları hızlandırmış, ABD'de başlayan ve Avrupa'da yayılan "68 Olayları" tam bu döneme denk gelmiş ve Türkiye'de de gözle görülür bir etki uyandırmıştır.

68 OLAYLARI: Dünyayı sarsan yıl 68… Fransa merkezli olup, her ülkede farklı algılarla ortaya çıkmış ve farklı sonuçlar doğurmuş olan olaylardır. Türkiye'de 68 olayları daha çok üniversite öğrencileri ve onların örgütsel kurumları ile işçiler ve işçilerin örgütsel kurumlarının destekleriyle gerçekleşmiştir. Üniversite gençliğinin dünyada meydana gelen gençlik olaylarından etkilenip üniversite de daha fazla demokrasi, eğitimde fırsat eşitliği, üniversite yönetiminde söz hakkı, öğrencilere daha fazla burs imkânı ve daha iyi şartlarda konaklama imkanları

[25] Asena, Boztaş, *Türk Demokrasisine Müdahaleler*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 49, 2012, s.69.
[26] Özrtürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.204.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

gibi konularda bildiriler dağıtıp, basın açıklamaları yaptıkları olaylardır. Türkiye'deki 68 kuşağı Batı'daki ve Amerika'daki 68 kuşağından farklı bir tablo çizmiş, oralardaki öğrenci olaylarında yaşananlar kısa süreli ve geçiciyken, ülkemizde yaşanan olaylar uzun süreli ve köklü olmuştur.[27]

61 Anayasası ile özgürlüklerin artması, farklı fikirlerin kurumsallaşmasına yol açmıştır. Bu dönemde Babıali Baskını ve 31 Mart olaylarında gündeme gelen gerici-ilerlemeci tartışmalarına yenileri eklemiş sağ-sol, alevi-Sünni çatışmaları yaşanmıştır. İş bırakma, üretimi durdurma, dersleri boykot etme, üniversiteleri ele geçirme şeklinde yürütülen eylemlerde ülke genelinde onlarca olaylar yaşanmış ölümler ve yaralanmalar vukuu bulmuştur. Eylemlere katılan birçok öğrenci ve işçiler diğer bir ifadeyle ülkenin gençliği cezaevlerinde, dört duvar arasında heba olmaya başlamıştır. Aynı olaylar çerçevesinde; İstanbul'da "6. Filo'yu Protesto Olayları" yaşanmıştır. 1967 yılında ABD askeri Donanmasına ait 6. Filo İstanbul'a gelmiştir. ABD askerlerinin sokaklarda taşkınlık yapmasını öne süren üniversite öğrencileri, bu askerleri protesto etmek için toplanmışlardır. Protestoyu engellemek isteyen güvenlik güçleri ile öğrenciler arasında çatışma çıkmış ve arbede sırasında bir öğrenci hayatını kaybederken 47 öğrenci yaralanmıştır. Bu can kaybı ve yaralanmalar sonucunda gösteriler daha da artmıştır. Olaylar üzerine 30 öğrenci daha gözaltına alınmıştır. 1969 yılında ise Ankara ODTÜ'nün bahçesinde ABD büyükelçisinin aracı yakılmıştır. Sokak olaylarının devam ettiği Türkiye'de diğer taraftan siyasi sancılar doğmaya devam etmiştir. Yine 1969 yılında ülke sandığa gitmiş ve çıkan oylar sonucunda Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'ın hükümet kurmakla görevlendirdiği Süleyman Demirel 2. Demirel Hükümetini tek başına kurmuş, 12 Kasım 1969'da Mecliste 263 kabul oyu ile göreve başlamıştır. Fakat 2. Demirel Hükümeti bütçe tartışmaları sırasında düşmüş, 6 Mart 1970 tarihinde 3. Demirel Hükümeti yeniden güven oyu alıp göreve başlamıştır.

Bu esnada ordu içerisinde yer alan darbeci cunta siyasete tekrar yön vermek adına darbe hazırlığını başlatmış, hareket günü olarak 9 Mart'ı seçmişlerdir fakat görüş birliği sağlanamadığından 9 Marta planlanan darbe ertelenmek zorunda kalmıştır. 12 Mart 1971 tarihine gelince planlanan darbe sürüme konulmuş ve Tümgeneral Musa Öğün, Hava Albay Kemal Tunusluoğlu, Deniz Albay Fuat Uğur TRT'nin Ankara merkezine gelerek haber müdürüne zorla;

> "Parlamento ve hükümet, süregelen tutum, görüş ve icraatıyla yurdumuzu anarşi, kardeş kavgası, sosyal ve ekonomik huzursuzluklar içine sokmuş, Atatürk'ün bize hedef verdiği çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak ümidini kamuoyunda yitirmiş ve Anayasasının öngördüğü reformları tahakkuk ettirmemiş olup, Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceği ağır bir tehlike içine düşürülmüştür. Türk Milletinin ve sinesinden çıkan Silahlı Kuvvetleri'nin bu vahim ortam hakkında duyduğu üzüntü ve ümitsizliğini giderecek çarelerin partiler üstü bir anlayışla meclislerimizce değerlendirilerek mevcut anarşik durumu giderecek anayasanın öngördüğü reformları Atatürkçü bir görüşle ele alacak ve inkılap kanunlarını uygulayacak kuvvetli ve inandırıcı bir hükümetin demokratik kurallar içinde teşkili, zaruri görülmektedir. Bu husus süratle tahakkuk ettirilemediği takdirde, Türk Silahlı Kuvvetleri kanunların kendisine vermiş olduğu Türkiye Cumhuriyeti'ni korumak ve kollamak görevini yerine getirerek, idareyi doğrudan doğruya üzerine almaya kararlıdır. Bilgilerinize…"[28] ifadelerini okutarak, bildirilerini ilan etmişlerdir.

Bu bildiriyle asker ve sivil destekçileri bulunan darbe sevdalıları hükümet yetkililerine devletin idaresi görünüşte sizde reelde bizde olsun demiştir. Böylelikle 26.03.1971 tarihinde 12 Mart Muhtırasını müteakip 3. Demirel Hükümeti istifasını vermiştir. Yeni hükümet darbe girişiminde bulunan asker ve sivil grubun emir ve görüşlerinden çıkmayacak, buna bağlı olarak Anayasal düzenlemeler yapacak askeri güdümlü bir yapıda olmalıydı. Türkiye'nin 33. Cumhuriyet hükümeti Nihat Erim Başbakanlığında 26.03.1971 tarihinde göreve başlamıştır.

"27 Mayıs darbesi ile 12 Mart muhtırası askeri hiyerarşi açısından birbirinden farklıdır. 27 Mayıs darbesinde daha çok alt rütbeli ve sınır sayıda asker girişimde bulunmuş, birçok komutan tarafından darbe tasvip edilmemiştir. Ancak 12 Mart muhtırası bildirisinden anlaşılacağı üzere tam bir emir-komuta zinciri içerisinde ortak görüş olarak kabul görmüştür."[29] 12 Mart muhtırası, yeni anayasal düzenlemeler ve yeni hükümetler de Türkiye genelini saran sokak olaylarını, sağ-sol ve mezhep çatışmalarının önüne geçememiştir. 1980 darbesine kadar inişli çıkışlı bir şekilde hep var olmuştur.

[27] Ayrıntılı bilgi için bkz: Feryat, Bulut, *68 Kuşağı Gençlik Olaylarının Uluslararası Boyutu ve Türkiye'de 68 Kuşağına göre Atatürk ve Atatürkçülük Anlayışı*, Çağdaş Türkiye Toplum Araştırma Dergisi, Sayı 23, 2011, s. 144-152.

[28] TRT Arşivi, 1971 Muhtırası.

[29] Öztürk, Devrimler Darbeler İsyanlar, İstanbul, 2017, s.210.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

12 EYLÜL 1980 DARBESİ

Türkiye 1960-1980 yılları arasında en sancılı dönemlerinden birini yaşamıştır. 20 yıla iki darbe (birisi girişim olmak üzere) onlarca seçim, yüzlerce toplumsal kargaşa sığdırılmıştır. Bir türlü normale dönemeyen ülkemizde 1980 askeri darbesinin öncüllerini oluşturan siyasi, ekonomik, toplumsal ve hukuksal olaylara göz atalım; 1960'dan sonra Türkiye'nin nüfus dağılımı farklılaşmaya başlamıştır. Büyükşehirlere doğru oldukça artan iç göçler köylerden beldelere, beldelerden ilçelere, ilçelerden illere doğru örüntülü bir şekilde devam etmiştir. Bu göçlerin hız kazanmasına ve fabrikalaşmaya bağlı olarak örgütleşme ile kendi ortamından çıkan bireylerin farklı ortamlarda kendine yer edinme çabasını beraberinde getirmiş, şehir kültürü ile köy kültürü arasından sıkışan bireyler illegal örgütlü yapıların hedefi haline gelmiştir. Bu dönemlerin bir başka sorununu da siyasi istikrarsızlık oluşturmuştur. 1960-80 yılları arasında ömürleri bir yılı aşmayan 20'ye yakın hükümet kurulmuş[30] koalisyonlar başlamıştır. Anlaşılacağı üzere bu dönemler siyasi sürtüşmelerin, vekil transferleri ve siyasal entrikaların en yoğun olduğu dönemlerdendir.

1973'te Cevdet Sunay'ın Cumhurbaşkanlığı görevi sona ererken yerine asker kökenli olan Fahri Korutürk aday gösterilmiş ve Meclis'te yapılan seçimlerde yeterli oyu alarak Türkiye Cumhuriyeti'nin 6. Cumhurbaşkanı olmuştur.

Gençlerin eğitim ve üretim adına ter dökmesi gereken dönemlerde okullarda öğrenciler, fabrikalarda işçiler kan dökmeye başlamışlardır. Türkiye içi böylesine vahim ilerken dış siyasette ise adeta mengeneye sıkışmıştır. Enflasyon, dış borç, karaborsa (ana tüketim mallarında dahil) ekonomik çöküntüyü beraberinde getirmiştir. Yüzlerce fabrika üretim yapamazken binlerce işçi greve başlamışlardır. Bütün bunlara ek olarak daha öncede bahsettiğimiz gibi, uzun yıllardır süregelen Kıbrıs meselesi müzakerelerle çözülmeyecek vaziyete gelmiş ve nihayet 1974'te Türkiye Kıbrıslı Türklere yapılan zulmü ortadan kaldırmak adına, barışın ikamesi için adaya çıkmış ve kısa süren savaştan sonra Kıbrıs bugünkü haline kavuşmuştur. Fakat bu askeri tartışma bir yandan dış ülkelerin tepsini çekmemize yol açarken diğer yandan kötü olan ekonomimizi daha da kötü bir hale getirmiştir. "1973 petrol krizini müteakip ABD Kıbrıs olayını bahane ederek Türkiye'ye ambargo uygulamaya başlamıştır. 1977 yılında 3 defa devalüasyon yapılmış ama Türk Lirası'nın değer kaybının önüne geçilememiştir. 1977 yılının sonuna doğru ise 1 ABD doları 47,50 Türk Lirası'na eş değer hale gelmiştir. Aynı yıl çıkarılan genel af birçok illegal örgütlerin tekrar yapılanmasına ve faaliyete geçmesine yol açmıştır."[31]

Türkiye'de sık sık bozulan koalisyon hükümetleri istikrarsız bir yapı oluşmasına neden olurken seçimleri de zamanından öne aldırıyordu. Türkiye genel seçimi erkene alarak istikrar ve uzun soluklu bir hükümet arayışını içine girmiş ve 5 Haziran 1977 tarihinde sandığa gitmiştir. Böylelikle 40. Hükümet Ecevit başbakanlığında kurulmuş fakat istenilen sonuç elde edilememiştir. Kısa bir süre sonra Ecevit hükümeti sonlandırılmış ve 2 ay içerisinde 41. Hükümet Süleyman Demirel Başbakanlığında kurulmuş birkaç ayı içerisinde oda sonlandırılıp yine Bülent Ecevit Başbakanlığında 42. Hükümet kurulmuş ve 80 darbesinden önce kurulan son hükümet bu olmuştur. Türkiye genelinde siyasi olarak bunlar yaşanırken askeri içinde de terfi ve yer değişikleri devam etmiş, boşalan Genel Kurmay Başkanlığına Kenan Evren getirilmiştir. "Kenan Evren göreve gelir gelmez olası bir askeri müdahale için Anadolu'daki karargâhları gezerek ön hazırlık yapmaya başlamıştır."[32]

1970'li yıllardan beri artan katılım oranlarıyla kutlanan 1 Mayıs işçi bayramı 77 yılında da aynı coşkuyla kutlanmak istenmiştir. "Yine 1 Mayıs 1977 sabahı yaklaşık 500 bin kişi sloganlarla eşliğinde Taksim'e doğru yürümüşler, tören alanı ise gittikçe kalabalıklaşmıştır. Saat 19.00 sularında DİSK Başkanı Kemal Türker konuşmasını yapmak üzere kürsüye çıkmış ve kısa bir konuşmanın ardından kürsüyü terk ederken bir anda her taraftan silah sesleri duyulmaya başlanmıştır. Bugünkü adıyla The Marmara otelinin katlarından uzun namlulu silahlarla kalabalığın üzerine hedef gözetmeksizin yayılım ateşi yapılmıştı. Milletin kaçış güzergahı olan Tarlabaşı, Elmadağ gibi sokaklarda bombalar patlamış, ağır tonajlı araçlar belirmiş, mermiler arasında kaçışlar devam ederken insanlar birbirlerini ezmiş, izdiham oluşturmuşlardır. Silahların susmasıyla durumun vahameti ortaya çıkmış ve 5 kişinin vurularak, 28 kişinin ezilerek, 1 kişinin de panzer altında kalarak hayatını kaybettiği ortaya çıkmıştır. 130 kişinin de yaralandığı olayla ilgili 470 kişi sorgulanmış ancak günümüze kadar olay kimlerin örgütlemesiyle, kimler tarafından gerçekleştiği aydınlatılamamıştır."[33] Annelerin, babaların, evlatların gözler önünde öldürüldüğü, ezilerek yok olduğu bu korkunç olay tarihe 40'a yakın kişinin öldüğü faili meçhul olay olarak geçmiştir.

Aynı yılın mayıs ayında miting düzenlemek için İzmir'e gitmeye hazırlanan Bülent Ecevit'e otobüse binmek üzereyken yanına yaklaşan biri tarafından silahla ateş edilmiş, silahtan çıkan kurşun Ecevit'in arkasındaki Mehmet İsvan'a isabet etmiştir. Saldırganın kullandığı silahın Türkiye'de sayılı sayıda bulunan ABD yapımı Tengas marka olduğu tespit edilmiştir. 29 Mayıs 1977 tarihinde Sirkeci Tren Garı ve Yeşilköy Havalimanında eş zamanlı bombalı eylem gerçekleştirilmiş ve 5 kişi hayatını yitirirken 29 kişi yaralanmıştır. 15 Temmuz tarihinde ise Buca Eğitim

[30] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.215.
[31] Süavi Aydın ve Yüksel Taşkın, *1960'dan Günümüze Türkiye Tarihi*, İstanbul, 2015, s. 263.
[32] Öztürk, *Devrimler Darbeler İsyanlar,* İstanbul, 2017, s.218.
[33] Öztürk, *Devrimler Darbeler İsyanlar*, İstanbul, 2017, s.218-219.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Enstitüsünde 1972 yılından beri 500'e yakın öğrencinin sınavlara girmeden sınıf geçirildiği ortaya çıkmıştır. (Bu durum hem tarih hem de olay itibariyle 15 Temmuz hain darbe girişiminin arka planını anımsatmaktadır.) Türkiye'de bir taraftan işçi olayları devam ederken diğer taraftan öğrenci eylemleri ve Üniversite hocalarını hedef alan cinayetler süregelmiştir. 16 Mart 1978'de İstanbul Üniversitesinde çıkan olaylarda öğrencilerin üzerine el bombası atılmış ve 7 öğrenci hayatını kaybetmiştir. Yine 24 Mart tarihinde özellikle sağ görüşlü kişilerin sorgulanması ile tanınan Ankara Cumhuriyet Savcısı Doğan Öz silahlı saldırıda öldürülmüştür. Bu olaydan bir ay sonra dindarlığı ile bilinen Malatya'nın Belediye Başkanı Hamit Fendoğlu PTT kuryesi tarafından getirilen paketin içine yerleştirilen bombanın patlamasıyla hayatını kaybetmiştir. Bu ölümü protesto etmek amacıyla bir araya gelen sağ gruplar solcu ve alevi vatandaşların yoğun yaşadığı sokaklarda terör estirerek vatandaşlara ait dükkanları ve evleri yağmalayıp yıkmışlardır. Olaylar sırasında 8 kişi hayatını kaybederken 100 üzerinde yaralanan olmuştur. Aynı tarihte Ankara'da solcuların yoğun olduğu bir kahve gece yarısı taranmış ve 7 kişi hayatını kaybetmiştir. Yine 4 Eylül 1978 tarihinde Sivas'ın alevi ve solcu ailelerin ağırlıkta olduğu mahallelerde olay çıkarılmıştır. 2-3 gün süren bu olaylarda alevi ve solcu kişilere ait 1000'e yakın işyeri yakılmış, yıkılmış ve talan edilmiştir. 12 kişi hayatını kaybederken 100'ün üzerinde yaralımız olmuştur. Bu olaylar yıllardır kardeşçe yaşayan farklı mezhep ve görüş sahibi insanları birbirine düşman edebilmek için uzun çalışmalar neticesinde uygulamaya konulan olaylardır. Planlayıcılar kısmen de olsa başarıya ulaşmışlardır. Bu tarihten sonra Sivas'ta yaşayan alevi ve sol görüşe yakın insanlar yerlerini yurtlarını bırakarak göç etmişlerdir. Aynı yıl tarihe "Bahçeli Evler" katliamı olarak geçen Ankara'nın Bahçelievler semtinde Türkiye İşçi Partisi mensubu yedi tane üniversite öğrencisi oturdukları evlerde katledilmişlerdir.

Sağ-sol çatışmaları kapsamında Üniversitelerde görev yapan birçok akademik insanımızdan hayatından olmuştur. 1978 yılında ayrı Üniversitelerde 4 öğretim üyesi aynı dönem ve aynı yöntemle (sokak ortasında kurşunlanarak) öldürülmüşlerdir. Bu cinayetlerden bir yıl sonra ise yine aynı yöntemle Milliyet Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni Abdi İpekçi öldürülmüştür. 1979 yılında öğretim üyesi cinayetlerine devam edilmiş ve bu doğrultuda 10 eğitimcimiz daha öldürülmüş, ülkenin bilim insanları teker teker yok edilmeye başlanmıştır.

Sivas'ta yaşanan olayların bir benzeri de Maraş'ta yaşanmıştır. 16 Aralık 1978'de ülkücü kesimi konu alan "Güneş Ne Zaman Doğacak" filminin gösterimi esnasında sinemaya bomba atılmıştır. Bu bomba ile başlayan olaylar 10 günden fazla sürmüştür. Sağ görüşlüler solculara ait ev ve iş yerlerine saldırırken, sol görüşlüler de tam tersi tam tersi saldırılar düzenlemişlerdir. Giderek büyüyen olaylarda 111 kişi hayatını kaybederken 1000'in üzerinde insan yaralanmıştır. 552 ev, 289 iş yeri tahrip ve talan edilmiştir.[34] Bu olaylar üzerine yıllardır Maraş'ta birlikte yaşayan farklı mezheplere mensup insanlar bulundukları yerden göç etmek zorunda kalmışlardır. Bir taraftan ülke genelinde bunlar yaşanırken diğer tarafta siyasi tartışmalar devam etmiş; bakanlar yolsuzluk, rüşvet, adam kayırma ve çıkar sağlama gibi suçlarla suçlanmış ve konu ile ilgili meclise gensoru verilmiştir. 5 ilde ara seçim yapılmış ve darbeden önceki son hükümet Süleyman Demirel Başbakanlığında 1979 tarihinde kurulmuştur.

Toplumsal olaylarla ilgili askeri yetkililer siyasileri, siyasilerde askeri yetkilileri suçlamışlardır. Hükümet yetkililerinden gerekli açıklamalar gelirken dönemin Genelkurmay Başkanı Kenan Evren o sıralarda Brüksel'de düzenlenen NATO Askeri Komitesi toplantısına katılmış ve bu toplantı sonrasında darbe düşüncesi daha bir netleşmiş ve planlama evresine geçilmiştir.

28 Mayıs 1980 tarihinde Çorum'da sol görüşlü ve alevi vatandaşların yoğun olduğu mahallelerde çatışmalar başlamıştır. Diğer illerde olduğu gibi güvenliğin yetersiz kalmasından dolayı halk işyerlerini, evlerini ve canlarını kendi yöntemleri ile korumaya çalışmıştır. Ancak bu durum iki grubun çatışmasını daha da arttırınca il de sıkı yönetim ilan edilmiş ve çatışmaların bastırılması için asker göreve davet edilmiştir. Bir haftaya yakın süre devam eden olaylarda ikisi polis olmak üzere 50'ye[35] yakın kişi hayatını kaybetmiş, bazıları ağır olmak üzere 22 kişi yaralanmıştır. 50'nin üzerinde iş yeri ve ev zarar görmüş, olaylarla ilgili 100 kişi gözaltına alınmış ve diğer illerde olduğu gibi burada da zorunlu göçler yaşanmıştır.

Suikastların bir türlü sona ermediği bu dönemde eskiden Başbakanlık yapmış olan Nihat Erim 20 Temmuz 1980'de İstanbul Dragos'ta bulunan evinde öldürülmüştür.[36] İki gün sonrada DİSK kurucularından Kemal Türkler İstanbul Merter'de silahlı saldırı sonucunda öldürülmüştür.

NATO toplantısı sonrası Kenan Evren iradesinde darbeci komutanlar sık sık bir araya gelerek değerlendirmelerde bulunmuşlardır. 16 Haziran 1980 tarihinde üst düzey komutanların katılımıyla "Genişletilmiş Sıkıyönetim Koordinasyon Kurulu Toplantısı" adı altında üç gün süren bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda adı farklı olsa da darbenin planlarının yapıldığı "Bayrak Harekât Planı" netleştirilmiş ve darbe tarihi olarak 11 Temmuz kararlaştırılmıştır. Fakat Süleyman Demirel'in gayretiyle yeni kurulan Hükümet'in Meclis'te aldığı güvenoyuyla darbe tarihi ertelenmiştir.

Fahri Korutürk'ün görev süresi dolmasıyla Cumhurbaşkanlığı yenisi seçilene kadar vekaleten yürütülmüştür. CHP ve AP tarafından bu makama çeşitli adaylar gösterilse de seçim süreci 6 ay sürmüş, yapılan 112 oturuma rağmen

[34] Ayrıntılı bilgi için bkz: Pınar Kaya Özçelik, *12 Eylül'ü Anlamak*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 66. Sayı, 2010, s. 75.

[35] Rapor, Türkiye Büyük Millet Meclisi Darbeleri Araştırma Komisyonu Raporu, İstanbul, 2013, s. 127.

[36] Nermin, Fenmen, *Kurtuluştan 12 Eylül'e Yakın Tarihimize Kısa Bir Bakış*, Ankara, 2005, s. 27.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Meclis Cumhurbaşkanını seçememiştir. Darbenin nedeni olarak bu durumu gösterecek olan Kenan Evren 1980 yılının hemen başında ordunun yaşananlardan rahatsızlığını ve bu olayların devam etmesi durumunda darbenin kaçınılmaz olduğunu belirten bir mektup yazıp, Cumhurbaşkanına iletmiştir. Cumhurbaşkanı bu mektuptan sonra Kuvvet komutanları ve üst rütbeli komutanlarla Çankaya'da bir toplantı gerçekleştirmiştir. Mektupta yer alan ifadeler şu şekildedir:

"Sayın Cumhurbaşkanım; ülkemizin içinde bulunduğu ortamda Devletimizin bekası, milli birliğin sağlanması, halkın mal ve can güvenliğinin temini için; anarşi, terör ve bölücülüğe karşı parlamenter demokratik rejim içerisinde Anayasal kuruluşların ve özellikle siyasi partilerin, Atatürkçü milli bir görüşle müştereken tedbirler ve çareler aramaları kaçınılmaz bir zorunluk olarak görülmektedir. Milli Güvenlik Kurulunun muhtelif toplantılarında bu konuda alınan kararların muhalefete mensup siyasi partilerin kısır tutum ve davranışları yüzünden olumlu sonuçlara götürülemediği yüksek malumlardır.

Kuvvet Komutanları ile beraber yaptığım son gezilerimde Ordu ve Kolordu Komuta seviyesindeki General ve Amirallerle görüşmelerimde milli birlik ve beraberliğe en çok ihtiyaç duyduğumuz bu dönemde süratle bir sonuca ulaşabilmek için gerekli tedbirlerin müştereken tespiti amacı ile tüm Anayasal kuruluşlar ve siyasi partilerin bir kere daha uyarılması bütün komutanlarca müştereken dile getirildi. Bu karar ışığında Türk Silahlı Kuvvetlerinin görüşlerini, Milli Güvenlik Kurulu Başkanı olarak zatı alilerine sunuyorum.

Gereğinin yüksek takdirlerine arz ederim.

Saygılarımla…" [37]

11 Eylül 1980 günü daha önceden planlandığı şekilde Ankara, İstanbul gibi Büyükşehirlerde zırhlı birlikler sokaklara çıkmışlardır. Aynı tarihlerde NATO'nun Anvil Express askeri tatbikatı olduğu için hareketlilik tatbikat bağlamında değerlendirilmiştir. Saat 15.00 sularında basın yayının en etkili kuruluşlarından olan TRT Genel Müdürü ve Anadolu Ajansı Genel Müdürü Genelkurmay Başkanlığına davet edilerek alıkonulmuşlardır. Arkasından telefon hatları kesilerek siyasilerin birbirleriyle haberleşmesinin önüne geçilmiştir. Durumla ilgili daha önceden planlandığı şekliyle bütün askeri birimlere haber iletilmiş ve verilen görevleri harfiyen yerine getirilmesi konusunda teyit alınmıştır. 12 Eylül 1980 tarihinde sabaha karşı saat 04.00 suların harekât başlatılmıştır. Başta siyasi liderler olmak üzere tutuklamalar yapılmıştır. Ancak 27 Mayıs darbesinden farklı olarak tutuklamalar daha nazik bir şekilde icra edilmiş, Kenan Evren'in siyasi liderlere üzere hazırladığı metin ("TSK yönetime el koymuştur. Hükümetiniz feshedilmiş, parlamento üyeliğiniz düşmüştür. Talimatı getiren subayın emirlerine uyunuz." Bildirinin devamında geçici bir süreliğine siyasilerin belirtilen yerlerde tutulacağına, can güvenliklerinin TSK teminatı altında olduğunu, arzu etmeleri durumunda ailelerini de yanına alabileceklerini belirtmiş ve mektubun gereğini ricası ile bitirmiştir.) tutuklamalarla görevli askerler tarafından muhataplarına iletilmiştir.

12 Eylül 1980 Cuma günü saat 03.59 Türkiye radyoları İstiklal Marşı ile yayına geçmiş, daha sonra anons yapılmadan Harbiye Marşı çalınmıştı ve marşın bitiminde Kenan Evren imzasıyla yayınlanan Milli Güvenlik Konseyi'nin bildirisi TRT haber spikeri tarafından okutulmaya başlanmıştır. 1980 darbesinin bildirisi şu şekildedir:

"Yüce Türk Milleti;

Büyük Atatürk'ün bize emanet ettiği ülkesi ve milletiyle bir bütün olan, Türkiye Cumhuriyeti Devleti son yıllarda, izlediğiniz gibi dış ve iç düşmanların tahriki ile varlığına, rejimine ve bağımsızlığına yönelik fikri ve fiziki haince saldırılar içindedir. Devlet, başlıca organlarıyla işlemez duruma getirilmiş, Anayasal kuruluşlar tezatla suskunluğa bürünmüş, siyasi partiler kısır çekişmeler ve uzlaşmaz tutumlarıyla devletin kurtaracak birlik ve beraberliği sağlayamamış ve lüzumlu tedbirleri almamışlardır.

Böylece yıkıcı ve bölücü mihraklar faaliyetlerini alabildiğine arttırmışlar ve vatandaşların can ve mal güvenliği tehlikeye düşürülmüştür. Atatürkçülük yerine irticai ve diğer sapık ideolojik fikirler üretilerek, sistemli bir şekilde ve haince, ilkokullardan üniversitelere kadar eğitim kuruluşları, idare sistemi, yargı organları, iç güvenlik teşkilatı, işçi kuruluşları, siyasi partiler ve nihayet yurdumuzun en masum köşelerindeki yurttaşlarımız dahi saldırı ve baskı altında tutularak, bölünme iç harbin eşiğine getirilmişlerdir. Kısaca Devlet güçsüz bırakılmış ve acze düşürülmüştür.

Aziz Türk Milleti;

İşte bu ortam içinde TSK, iç hizmet kanunu'nun verdiği Türkiye Cumhuriyeti kollama ve koruma görevini Türk Milleti adına emir ve komuta zinciri içerisinde ve emirle yerine getirme kararını almış ve ülke yönetimine bütünüyle el koymuştur. Girişilen harekatın amacı, ülke bütünlüğünü korumak, milli birlik ve beraberliği sağlamak, muhtemel bir iç savaşı ve kardeş kavgasını önlemek, devlet otoritesini ve varlığını yeniden tesis etmek ve demokratik düzenin işlemesine mâni olan sebepleri ortadan kaldırmaktır. Parlamento ve Hükümet feshedilmiştir.

Parlamento üyelerinin dokunulmazlığı kaldırılmıştır. Bütün yurtta sıkı yönetim ilan edilmiştir. Yurt dışına çıkışlar yasaklanmıştır. Vatandaşların can ve mal güvenliğini süratle sağlamak bakımından saat 05.00'dan itibaren ikinci

[37] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s.226.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

bir emre kadar sokağa çıkma yasağı konulmuştur. Bu kollama ve koruma harekâtı hakkında teferruatlı açıklama bugün saat 13.00'da ki Türkiye radyoları ve televizyonun haber bülteni tarafından yapılacaktır.
Vatandaşların sükûnet içinde radyo ve televizyonların başında yayınlanacak bildirileri izlemeleri ve bunlara tam uymalarını ve bağrımdan çıkan TSK'ya güvenmelerini beklerim." [38]
27 Mayıs darbesinde sadece Demokrat Parti siyasi yasak getirilmişken 80 darbesinde farklı olarak tüm siyasi partiler kapatılmış ve parti başkanları tutuklanarak siyasi yasaklar getirilmiştir. 27 Mayıs darbesinde uygulanan sıkı yönetim ve sokacağa çıkma yasağı CHP ve partilileri bağlamazken bu dönemde öyle olmamıştır. Tüm ülkede sıkı yönetim ilan edilmiş, Kamu kurum ve kuruluşlarının üst düzey yöneticilerinin yerine asker tayin edilirken alt kademelerde çalışanlar görevlerine devam etmişlerdir. Ülkenin yönetimini merkezde Milli Güvenlik Konseyi, yerel de ise sıkı yönetim komutanlığına atanan kişilerle sağlanmıştır.
Siyasi tutukluların mahkemelerinde CHP ve AP liderleri kısa sürede serbest bırakılırken MHP'liler için toplam 220 idam cezası istenmiştir.
12 Eylül darbesi dış güçlerin adeta beklediği bir sonuç olmuştur. Ülkeyi iç karışıklığa sürükleyen de bu karışıklıkları bitirmek için darbe yapanda özünde dış güçlerdir. Mehmet Ali Birand o dönemde CIA'nın Ankara şefi olan Paul Henze ile yaptığı röportajda Henze'nin darbe ile ilgili "Bizim çocuklar başardı!" ifadesini kullandığını belirtmiş, Henze'nin olayı yalanlaması üzerine de ses kayıtlarını paylaşmıştır.[39] Aynı ifadeleri dönemin ABD başkanı Cimmy Carter'in kullandığını belirtelim. 12 Eylül öncesi yaşanan toplumsal olaylar ve can kayıpları darbe ile birlikte bir anda kesilmiştir. 1977-1980 yılları arasında sağ sol çatışmaları, mezhepsel çatışmalar ve diğer sokak olaylarında 5000'den fazla[40] kişi hayatını kaybetmiştir. 12 Eylül öncesi sıkı yönetim uygulamaları ile askerin eli güçlendirilmişken ve siyasiler çözüm yolu uğraşındayken, devletin asker ve polisi başta olmak üzere emniyet mensupları teçhizatlı bir şekilde görevinin başında iken bu olaylar yatıştırılamıyor ve her ölümler yaşanıyorken 13 Eylül'de bütün bu olayların nasıl sonlandırılabildiği bir soru işareti uyandırmıştır. Millet aynı millet, asker aynı asker, siyasiler aynı siyasetçilerdi. Bütün bu olayların bitmesini sadece askerlerin ülke yönetimini ele geçirmesine bağlamak fazla safiyane olur, çünkü birçok şehirde zaten yönetim askerlerin elindeydi. 29 Haziran 1981 tarihinde 2485 sayılı Kurucu Meclis Hakkında kanun çıkarılmıştır. Belirtilen maddeye dayanakla, Anayasa için Milli Güvenlik Konseyi ve Danışma Meclisi tarafından belirlenen heyet yeni çalışmalarına başlamışlardır. Milli Güvenlik Konseyi darbeyi gerçekleştiren kuvvet komutanları ve üst rütbeli askerlerden oluşurken Danışma Meclisi değişik meslek gruplarından oluşan 160 üye ile yürütülmüştür. DM'nin üzerinde MGK'nın etkisi yargılanamaz nitelikte olmuştur. Danışma Meclisinin ilk anayasa çalışması 18 Ekim 1982 tarihinde MGK tarafından kabul edilmiştir. Bu kabul üzerine anayasa paketi halk oylamasına sunulmuş fakat yeni anayasa da referandum sonuçlarının oluşuz çıkası, halkın hayır demesi takdirinde ne yapılacağı konusuna yer verilmemiştir. Halkın 12 Eylül öncesine bir tepki olarak nitelendirebileceğimiz oyu %91,27[41] oranında evet olmuştur. 2 Haziran 1981 yılında MGK 52 sayılı bildiriyle tabiri caizse siyasilerin sesini kesmiştir. Bu bildiride özetle "Türkiye'nin geçmiş veya gelecek siyasi ve hukuki yapısı ile ilgili olarak, kendi anlayışları doğrultusunda yazılı veya sözlü beyanda bulunmaları ve bu amaç doğrultusunda toplantı yapmaları yasaklanmıştır" deniyordu. Bildirideki "Kendi anlayışları doğrultusunda" kısmına dikkat edersek MGK kendini ve darbeyi övücü her türlü söylemi serbest bırakmıştır.
Anayasa'nın geçici 15. maddesi ile 12 Eylül'ü gerçekleştiren MGK ile bu konseyin yönetimi döneminde kurulmuş hükümet ve kurucu meclis üyeleri hakkında dava açılması engellenmiştir. 2000 yılında Adana savcısı Sacit Kayasu, Kenan Evren hakkında iddianame hazırlamış fakat iddianamesi kabul edilmemiştir. Kayasu ilk olarak Hakimler ve Savcılar Yüksek Kurulu tarafından kınama cezası alırken daha sonra Yargıtay tarafından "görevi kötüye kullanmak" ve "askeri kuvvetleri tahkir ve tezyif" suçundan meslekten ihraç ettirilmiştir.
2010 yılında yapılan referandumda Anayasa değişikliği paketindeki maddelerden biri de geçici 15. Maddenin kaldırılmasıyla ilgiliydi. Sandıktan %58 evet oyu çıkınca hemen ertesi gün 12 Eylül sorumluları hakkında suç duyuruları yapılmaya başlanmış ve Kenan Evren il Tahsin Şahinkaya "Devlet kuvvetleri aleyhine cürümler" başlıklı146. maddesi uyarınca ağırlaştırılmış müebbet hapis istemiyle yargılanmışlardır. Fakat ikisinin de ölümleri nedeniyle dava düşmüştür.
6 Kasım 1983 tarihinde MGK'nın onayından geçen ANAP, HP ve MDP olmak üzere üç parti seçime girmiştir. %45 gibi bir oy ile birinci parti olan ANAP Turgut Özal liderliğinde Meclisten 213 oy olarak göreve başlamıştır. Genel seçimlerin ardından yerel seçimler gerçekleştirilirken genelin sonuçlarına yakın bir seyir izlenmiş ANAP sandıktan birinci parti olarak çıkmıştır.
Anavatan Partisi Turgut Özal başkanlığında yeni seçim zaferleri yaşarken Türkiye uzun bir aradan sonra ilk defa tek başına iktidarla yönetilebilecekti. Ancak 1960-80 yılları arasında yaşanan toplumsal ve siyasi olayların sonuçları ve geri dönüşümleri yavaş yavaş kendini hissettirme başlamıştır. Ekonomik bunalım dışa açılmayı

[38] TRT Arşivi, 12 Eylül 1980 Darbesi.
[39] Mehmet Ali Birand, *Eylül saat 04.00*, İstanbul, 1984, s. 265.
[40] Rapor, *Türkiye Büyük Millet Meclisi Darbeleri Araştırma Komisyonu Raporu,* İstanbul, 2013, s. 127.
[41] Murat Sevinç, *Kenan Evren ve 12 Eylül Anayasacılığı*, Mülkiyeliler Birliği Dergisi, 12 Eylül dosyası özel sayısı, 2009, s. 9.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

kaçınılmaz kılarken Özal liberal ekonomiyi öncelemiştir. Turgut Özal bir taraftan kendi siyasi hamlelerini yapmaya çalışırken diğer taraftan darbe sonrası askeri vesayetin baskısından bir türlü kurtulamamıştır.
12 Eylül sonrası Türkiye'nin durumu niceliksel verilerle daha net ortaya konulmuştur. Kısaca göz atacak olursak; 5000'den fazla insanımızın hayatını kaybettiğini zaten belirtmiştir. Darbe sonrası Türkiye özgürlüklerin askıya alındığı, keyfi uygulamaların yasal olduğu bir döneme girmiştir.
12 Eylül öncesi on yıllık dönemde ve darbe sürecinde 400 kişi şüpheli bir şekilde hayatını kaybederken bunlardan 171'inin sorgu sırasından işkence kaynaklı öldüğü belirtilmektedir.
Sıkıyönetim Askeri Mahkemelerinde 210 bin dava açılmış ve bu davalarda 230 bin kişi yargılanmıştır.
Aynı dönemde farklı devlet kurumlarından 1 milyon 683 bin kişi fişlenmiş, 15 bine yakın kamu görevlisi işten çıkarılmıştır. 30 bin kişi farklı suçlamalarla işten çıkarılmıştır.
650 bin kişi göz altına alınmış, 7 bin kişiye idam cezası istenmiş bunlardan 517'sine idam cezası verilmiştir.
Toplamda 50 kişinin infaz cezası gerçekleştirilmiştir.
98 bin 404 kişi örgüt üyesi olmak suçundan yargılanmış, 388 kişiye pasaport verilmemiş ve yurtdışı yasağı konulmuştur.
14 bin kişi vatandaşlıktan çıkartılarak 30 bin kişi dış ülkelere siyasi irtica talebinde bulunmuş ve farklı yollarla kaçmışlardır.
937 film sakıncalı bulunduğu için yasaklanmıştır.
Sivil Toplum Kuruluşları mal varlıklarına el konularak kapatılmış, bu bağlamda 23 bin 677 derneğin faaliyetine son verilmiştir.
3 bin 854 öğretmen, 120 öğretim üyesi ve 47 hâkimin işine son verilmiştir.
400 gazeteci için toplam 4 bin yıl hapis cezası istenmiştir. Bunlardan birçoğu 3 bin 315 yıl 6 ay hapis cezası almıştır. 3 gazeteci cezaevine girmiş, 300 gazeteci saldırıya uğramış ve içlerinden üçü vefat etmiştir.
Yayın kuruluşlarına 300 gün yayın yasağı konulmuştur. 39 ton gazete ve dergi sakıncalı bulunduğu için imha edilmiştir.
Cezaevlerinde 124'ü açlık grevinde, 16sı kaçarken, 144 şüpheli bir şekilde olmak üzere 284 kişi hayatını kaybetmiştir. Verilen raporlarda 73 kişinin doğal ölümle öldüğü, 43 kişinin intihar ettiği belirtilmiş ve 95 kişide çıkan çatışmalarda vefat etmiştir. Kayıtlara geçen bu verilerin yanında kayıt dışı ölümler ve faili meçhul ölümler de mevcuttur.[42]
Türkiye'de yaşanan darbelerin hiçbirinden etkilenmeyen Fethullah Gülen, 12 darbesi sonrasında da aranılan isimlerden olmasına rağmen bir türlü bulunamamıştır. Ya da yanlış yerlerde, sadece aramış olmak için aranılmıştır. Genel Kurmay Başkanlığının 15 Nisan 1985 günü kanunlar eşliğinden çıkarılan arama listesi içinde yer alan Gülen, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniğinden 20 gün rapor alarak ortadan kaybolmuştur. [43]

28 ŞUBAT POSTMODERN DARBE

Türkiye'nin kara lekelerine 28 Şubat 1997 yılında yeni bir darbe daha eklenmiştir. Postmodern darbe, sivil darbe, beyaz darbe gibi kavramlarla da açıklanan 28 Şubat darbesi gösterilen gerekçeler itibariyle 60 darbesine, uygulama açısından 71 muhtırasına ve sonuçları bakımından 80 darbesine benzemektedir. 1997 yılında tüm darbeler tarihinden bir parça alarak yeni bir darbe inşa edilmiştir. 28 Şubat'ın dış güçler ve sermayedarların desteği ile askere yaptırılan darbelerden ayrılan yönü askerin ve dış güçlerin desteği ile direk sermayedarların ve baronların yapmış olmasıdır. "Bu grubun içerisinde medya patronları, Türkiye'de tekelci olan sermaye gruplarını ve onların destekçiliğine soyunan siyasi gruplarda bulunmuştur."
1970 yılından itibaren Millî Görüş doktrini temelli kurulan partiler birtakım insanlar tarafından en temel düşman olarak gösterilmişlerdir. Defalarca budandı, tırpanlandı, önü kesildi ancak düşüncelere gem vurmak imkansızdı. Düşüncelerin tümü her defasından bir önceki döneminden daha güçlü olarak yeniden yapılanmıştır. 28 Şubat darbesine girmeden önce darbenin öncülerini oluşturan siyasi, hukuki ve toplumsal gelişmelerden söz edelim.
Bu dönemim önemli siyasi aktörleri Süleyman Demirel, Erdal İnönü, Murat Karayalçın, Tansu Çiller, Deniz Baykal, Devlet Bahçeli, Mesut Yılmaz, Muhsin Yazıcıoğlu ve Necmettin Erbakan olmuştur.
1991 Genel Seçimlerinde tek başına iktidarın sonlandığı ve koalisyon döneminin başladığı siyasette DYP'nin 20, SHP'nin 12 bakanlıkla temsil edeceği Süleyman Demirel Başbakanlığında 49 Hükümet göreve başlamıştır. Cumhurbaşkanı Özal'ın ani ölümüyle Demirel Cumhurbaşkanı olurken DYP koltuğu Tansu Çiller tarafından doldurulmuş ve 50. Hükümet ana omurgaya dokunulmadan Tansu Çiller Başbakanlığında devam etmiştir.
1993 yılında 1980 öncesini anımsatan toplumsal olaylar yeniden nüksetmeye başlamıştır. 2 Temmuz 1993 yılında Pir Sultan Abdal Kültür ve Sanat Etkinlikleri kapsamında Sivas'ta Madımak Otelinde bulunan kişilere saldırı düzenlenmiştir. Yaklaşık 10 bin kişinin katılımıyla Madımak Oteline doğru yürüyen göstericiler oteli basıp yangın çıkarmışlardır. Alevi olduğu bilinen 36 kişi hayatını kaybetmiştir. 80 darbesi öncesi sağ-sol çatışmaları bu dönemde yerini Alevi-Sünni mezhep çatışmalarına bırakmıştır. Aynı tarihte İstanbul Gazi mahallesinde çıkan

[42] TRT Arşivi, 12 Eylül 1980 Darbesi.
[43] Ayrıntılı Bilgi için Bkz: Çetin Acar, *Cemaat Bugün Paralel Devlet*, İstanbul, 2014, s. 90.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

olaylarda 17 kişi hayatını kaybetmiştir. Yine 80 öncesine bir atıf yapacak olursak aynı orada olduğu gibi siyasi suikastlar ve ölümler 90 sonrasında da hızlı bir şekilde nüksetmiştir. Aynı yıllarda Doğu ve Güneydoğu bölgesinde cinayet işlemeye başlayan İslam motifli Hizbullah terör örgütü ortaya çıkmış ve eylemleriyle Türkiye'yi oldukça sarsmıştır. Unutmayalım ki İslamiyet'te can almak günahtır. Tarihte rastladığımız bu terör örgütü İslam'ın adı altında provokasyonlara yer vermiştir.

Türkiye bu dönemde ekonomik açıdan da zor günler geçirmiştir. Aynı dönemde yolsuzlukla ilgili söylemler (yolsuzluk söylemleri darbe Türkiye'nin siyasi tarihinde her zaman başvurulan yöntemlerden birisi olmuştur.) ve devletin zarara uğratıldığı iddiaları konuşulmuştur.

1969 yılında AP'ye yaptığı milletvekilliği başvurusu Süleyman Demirel tarafından veto edilen Erbakan, Konya'dan bağımsız olarak adaylığını koyar ve iki milletvekilliği seçtirecek oranda oy alarak aktif siyasete başlar. 1970 yılında Milli Nizam Partisiyle başlayarak kapatılması üzerine Milli Selamet Partisini kurmuş siyasi yasaklar nedeniyle oda kapatıldıktan sonra Refah Partisi adıyla yeniden kurulmuş ve siyasete kaldığı yerden devam etmiştir. 1987 genel seçimlerinde %7,2; 1991 genel seçimlerinde %16,9; 1995 genel seçimlerinde %21,4 oranıyla sürekli yükseliş gösteren Refah Partisi bu başarının daha üstününü yerel seçimlerde göstermiştir. Melih Gökçek ile Ankara, Recep Tayyip Erdoğan ile İstanbul, Halil Ürün ile Konya ve birkaç Büyükşehir Belediyesi kazanımıyla siyasi görüşlerini öyle bir hizmete çevirmişlerdir ki kısa sürede toplumun her kesimi tarafından takdir toplamışlardır.

Sandıktan çıkan oylarda en yüksek oyu Refah Partisinin almış olmasına rağmen Süleyman Demirel'in izin vermeyişi doğrultusunda 53. Hükümette de Millî görüş yer alamamıştır. Fakat Mesut Yılmaz Başbakanlığında DYP ve ANAP'ın koalisyonu olan ANAYOL hükümeti liderler arasında rüşvet ve ihalelerde yolsuzluklara dayalı sürtüşmelerin yaşanmasıyla son bulmuş ve Erbakan hükümet ortağı olmuştur. Tansu Çiller dönüşümlü başbakanlık sistemini kabul etmiş ve 54. Hükümette Erbakan Başbakan olmuştur.

Erbakan yıllar sonra ulaştığı Başbakanlık görevini her ne kadar koalisyon hükümeti olsa da kendi düşünce tarzına göre dizayn etmeye başlamıştır. Millî Görüş kavramı içerisinde yer verdiği teorik fikirlerini pratiğe dökme zamanı gelmişti ve bu yönde çalışmalarına başlamıştır. Birçok engellemelere rağmen kısa sürede başarısını ortaya koymuştur. Erbakan kendi ifadesiyle "devleti hortumlayanların hortumunu kesmiş ve hortumun ucunu millete çevirmiştir."

Refah Partisi ve kadrolarına ülke yönetiminden el çektirmek için aralarında siyasilerin, iş ve sanat dünyasının, medya patronlarının, sivil toplum kuruluşlarının, yargı mensuplarının, akademisyenlerin ve askerlerin de bulunduğu kesim harekete geçmiş ve ö dönemde en çok işlenen konu irtica olmuştur.

Cemaat olarak Süleymancılar darbeye sessiz kalırken Fethullahçılar "Başörtüsü teferruattır!" deyip destek vererek katkıda bulunmuşlardır. Sivil Toplum Kuruluşları olarak başta TÜSİAD olmak üzere daha sonra adlarına beşli sivil inisiyatif denilen grup. Yargıda Nuh Mete Yüksel ve Vural Savaş başta olmak üzere askerlerin irtica brifingine koşarak koşarak katılan yargı mensupları. YÖK Başkanı Kemal Gürüz, ikna odaları mucidi Nur Serter ve diğer akademik kadro. Askeri kanattan Genelkurmay Başkanı İsmail Hakkı Karadayı, Kara Kuvvetleri Komutanı Hüseyin Kıvrıkoğlu, Deniz Kuvvetleri Komutanı Güven Erkaya, Ankara Sincan sokaklarında tank çıkartmasının emrini veren Zırhlı Birlikler Eğitim Tümen Komutanı Erdal Ceylanoğlu ve illegal yapılanma olan Batı Çalışma Grubu (BÇG)'nun kurucusu Çevik Bir ve son Milli Birlik Kurulu toplantısına katılarak hükümeti istifaya zorlayan diğer askeri yetkililer. Bu saydığımız ve sayamadığımız isimler 28 Şubat darbesini teorisini şekillendiren ve sahne arkasında olan tüzel ve özel kişilerdir. Birde sahne önünde olanlar vardı. Müslüm Gündüzler, Ali Kalkancılar, Fadime Şahinler ellerinde asa ile saçı sakalı birbirine karışmış halde dolaşan Aczimendiler, Cuma namazları sonrasında Fatih ve Beyazıt Camii gibi büyük camilerin önünde "şeriat isteriz" diye bağıran gruplar, "laiklik elden gidiyor" diye geceleri çanak tabak kırarak sirtaki yapanlar, birilerinin yönlendirmesiyle evlerinin ışıklarını yakıp söndürenler ve onların oyunlarını gece gündüz büyük bir heyecanla anlatan Reha Muhtar gibi televizyoncular. Bu süreç içerisinde Metin Toker, Turgut Kazan, Coşkun kırca, Ertuğrul Özkök, Hasan Pulur, Güneri Civaoğlu, Oktay Akbal, Hikmet Çetinkaya, İlhan Selçuk, Fatih Altaylı, Emin Çölaşan ve daha birçok sözde aydın TSK'yı darbeye davet eden yazılar ve yorumlarla gündemi oluşturmuşlardır.

28 Şubat Postmodern darbeye giden süreçte toplumsal olaylar, gösteri ve eylemler yapılmaya başlanmıştır. 11 Ocak 1996 tarihinde İstanbul'da bulunan Sabancı Center'de DHKP-C militanları tarafından silahlı saldırı düzenlenmiş, saldırıda 3 kişi öldürülürken suikastın sorumlusu olduğu belirtilen Fethiye Erdal yurtdışına kaçmış, yargılanması devam etmiş fakat Türkiye'nin iade başvurularına rağmen iadesi gerçekleşmemiştir. Aynı ay içerisinde Trabzon'dan Rusya'nın Soçi limanına hareket eden 33'ü Türk olmak üzere 177 yolcu ve 55 mürettebatı bulunan Avrasya Feribotu 9 eylemci tarafından kaçırılmış ve İstanbul Boğazında infilak ettirilme tehdidiyle pazarlıklar başlamıştır. Rusya'nın elinde rehin tutulan 250 Çeçen savaşçının serbest bırakılmasını isteyen eylemciler daha sonra teslim olmuşlardır. İstanbul'da Gazeteci Metin Göktepe ise olayla alakalı polis sorgusundan ardından şaibeli bir şekilde ölmüştür. 6 Ekim 1996 da Ankara Kocatepe Camiinden çıkan sakallı cüppeli ve asalı bir grup şeriat isteriz diye gösteri yapmıştır ve bu tarz gösteriler sürekli devam etmiştir. Bu ve bunlar gibi toplumsal olaylar darbeye zemin hazırlarken Başbakan Erbakan'ın ilk yurt dışı gezisinin Müslüman ülkelere gerçekleştirmesi ve bu ziyaretlerin yıllarca söylemde kalan İslam Birliği projesinin ilk adımlarını atıyor olması darbenin gerekçeleri arasında yer almıştır. Bunun yanında 3 Kasım 1996 tarihinde Türkiye'de siyaset, mafya, MİT, derin devlet

ittifakının nasıl işlediğini ortaya koyan bir trafik kazası yaşanmıştır. Şanlıurfa Milletvekili Sedat Edip Bucak'a ait, içerisinde kırmızı bültenle arana Abdullah Çatlı ve birkaç ismin daha bulunduğu araçla yolculuk halindeyken Susurluk ilçesi Çatalceviz mevkiinde Hasan Gökçe yönetimindeki kamyonla çarpışmıştır. Sedat Bucak kazadan yaralı olarak kurtulurken olay sonrasında hemen yargısal süreç başlatılmış, Mecliste araştırma komisyonu kurulmuştur. Araştırma komisyonu tarafından dinlenmek istenen askeri yetkililer bu çağrıya "olayla bir ilgimiz yok" ifadeli yıldızlı mesajla cevap vermişler ve komisyonun çağrısına uymamışlardır. Kırmızı bültenle aranan kişinin Milletvekili aracında olması siyasi krizi beraberinde getirmiştir. Sedat Bucak'a 2 yıl hapis cezası istenirken Refah Partisi bu olayı aydınlatamamakla suçlanmıştır.

30 Ocak 1997 tarihinde Refah Partili Sincan Belediye Başkanı Bekir Yıldız koordinesinde İran Büyükelçisinin de katılımıyla Kudüs Gecesi düzenlenmiş ve gece de "cihad" adlı tiyatro oyunu sergilenmiştir. İrtica yapmakla suçlanan Refah Partisi için bu organizasyon stratejik bir hata olmuştur. Kudüs Gecesi organizasyonunu müteakip Sincan sokaklarında Tank çıkaran cuntacılar aba altından sopa göstermeye başlamışlardır. 11 Ocak 1977 tarihinde Başbakanlık konutunda Erbakan'ın ev sahipliğinde toplumun önde gelen din adamları ve STK Temsilcilerine iftar yemeği verilmiştir. Bu olaylar üzerine asker "İrtica odakları devleti yönetiyor" söylemiyle illegal yapılanma olan Batı Çalışma Grubunu oluşturmuştur. Her darbede cuntacılar kendine Milli Birlik komitesi, Yurtta Sulh konseyi gibi tanımlamalar yaparken 28 Şubat'ta bu görevi BÇG yönetmiştir.

Yegâne amacı Refah Partisine hükümetten el çektirmek ve yerine kendi direktifleri doğrultusunda hareket edecek yeni bir hükümeti ihdas etmek olan BÇG sermayedarların, medya patronlarının ve işbirlikçi STK'ların desteği ile harekete geçmiştir. Daha önceden planladıkları şekilde "irtica devlet yönetiyor", "Cumhuriyet ve laiklik elden gidiyor", "İran gibi olacağız", "Özgürlüklerimiz yok ediliyor." Gibi içi doldurulamayan gerekçelerle meşru hükümeti ortadan kaldırmaya çalışacaklardı. Bütün gruplar kendilerine düşen görevleri harfiyen yerine getirmeye başlamışlardır. YÖK Başkanlığında yükseköğretim mensuplarından bazıları başörtüsüne saldırmaya, medya patronları her gün irtica geliyor başlıkları atmaya, Fadime Şahin, Ali Kalkancı gibi oyuncular oyunlarını sahnelemeye, Vural Savaş gibi savcılar hukuki olmayan yasal işlemlere, tehdit veya çıkar karşılığı milletvekili transferlerine ve toplumu galeyana getirecek laik-antilaik çatışmasına dönüştürecek Cumhuriyet mitinglerine ve sokak eylemlerine başlanmıştır. Milli Güvenlik Kurulu kararları bazen işbirlikçi medya marifetiyle bildiriliyor bazen de bu görevi dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel üstleniyordu. O dönemde hükümete hitaben yazmış olduğu mektuplar mevcuttur.

29 Ocak 1997'de CHP Kadın Kolları, Türk Kadınlar Birliği, Türk Hukukçu Kadınlar Derneği ve Atatürkçü Düşünce Derneği ile beraber bazı STK üyesi kadınlar RP'nin türbanı yasallaştırma girişimi olduğu gerekçesiyle protesto eylemi gerçekleştirmişlerdir. CHP Kadın Kolları Genel Başkanı Güldal Okuducu, RP'nin türbanı bir tür şeriat üniforması olarak gördüğünü belirterek "Bütün Türkiye bunun masum bir inanç örtünmesi olmadığını çok iyi bilmelidir." diyerek tepki göstermişlerdir.

Gazeteler süreci hızlandırmak için ellerinden geleni yapıyorlardı. Zaman Gazetesi "Beceremiyorsanız çekilin!" başlığı atarken İmam-Hatip Okullarını "gereksiz", başörtüsünü "teferruat" olarak nitelendirmiştir. Gülen 18 Şubat darbesi sonra Kanal D'de Yalçın Doğan'a askerin tutumunu destekleyici röportaj vermiştir.

28 Şubat 1997 tarihinde Cumhurbaşkanı başkanlığında Başbakan, yarımcıları, Genelkurmay Başkanı, Bakanlar Kurulu MGK Genel Sekreterinin katılımı ile aylık olağan toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. 9 saat süren toplantıda MGK üyeleri tarafından hazırlanan kırk sayfanın üzerindeki metin ayrıntılarıyla değerlendirilmiştir. Metinde önce mevcut durumdan bahsedip sonrasında süslenmiş cümlelerle "Ya devleti bizim istediğimiz gibi idare edersin ya da seni tasfiye ederiz." Demişlerdi. İsteklerini elde edememiş olacaklar ki Refah Partisinin tasfiyesi için MGK toplantısı sonrası kulis çalışmalarına başlanmıştır. MGK sonrasında Erbakan kararları imzalamayacağını resmen açıklamıştır.

Batı Çalışma Grubu üyesi ve 28 Şubat darbesinin baş aktörlerinden biri olan Deniz Kuvvetleri Komutanı Güven Erkaya, İrticayı PKK'dan daha tehlikeli görerek bu defa silahsız kuvvetlerin gereğini yapması gerektiğini ifade etmiştir. Güven Erkaya'nın sivil ortaklarına çağrısı anında karşılık bulmuştur. Sivil toplum örgütlerinin olması gerekenin dışında nasıl çalıştıklarının ve etkili olduklarının görülmesi açısından da önem arz eden bu kuruluşlara (Türk-İş, DİSK, TİSK, TOBB ve TESK) beşli sivil inisiyatif denilmektedir.

Refahyol hükümetinin düşürülmesi mücadelesi olan Postmodern darbede sivil toplum örgütlerinin aldığı rolü dönemin generallerinden biri şöyle açıklamıştır:

"İrtica faaliyetlerinin sona ermesinde birazda silahsız kuvvetlerin devreye girmesi gerekmektedir." İşte askerin bu çağrısına gönüllü destek veren "beşli sivil inisiyatif" mevcut hükümetin yıkılması yönünde kollarını sıvamış ve çalışmalarına başlamıştır. Bu üst yapılanmaların yanında birçok alt yapılanmalarda mevcuttur.

Yargıtay Başsavcısı Vural Savaş tarafından "ülkeyi iç savaşa sürükleyeceği" gerekçesiyle Refah Partisi hakkında kapatma davası açılmıştır. Erbakan tüm siyasi parti liderleriyle görüşerek siyasi iradeye destek çıkmalarını istemiş ancak beklediği karşılığı görememiştir. MGK kararları tasfiye olmaktan çıkmış, yaptırım görevi görmeye başlamıştır. Sarmusak davası olarak kayıtlara geçen BÇG'nun gizli belgelerinin sızdırıldığı iddiası ile yürütülen davada birçok siyasi ve bürokratın aralarında bulunduğu 3800 kişinin usulsüz olarak dinlendiği ortaya çıkmıştır.

ANASOL-D olarak adlandırılan 55. Hükümet meclisten güven oyu alarak Mesut Yılmaz Başbakanlığından göreve başlamıştır. Hükümeti kurar kurmaz 28 Şubat cuntacıların da desteğiyle ikna turlarına başlamışlardır. Refah Partisi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

düşüncesinin hükümet yönetiminden el çektirilmesi için hukuki süreç başlatılmıştır. Daha önceden Erbakan ve arkadaşlarının konuşmaları mercek altına alınmış, bütün eylemler takip edilmiş, suç unsuru olabilecek ve partinin kapatılmasına altlık oluşturabilecek veriler biriktirilmiştir. Vural Savaş'ın açmış olduğu dava 8 ayın sonunda sonuca kavuşmuş ve Refah Partisi 16 Ocak 1998'de Anayasa Mahkemesi tarafından kapatılmış, Necmettin Erbakan ve arkadaşlarına 5 yıl süreyle siyaset yasağı getirilmiştir. "ABD'de Yahudi Lobisi'nin etkili kurumlarından olan JİNSA, Erbakan ve hükümetinin düşmesi yönünde çaba sarf ettiklerini sonraki dönemlerde itiraf etmişlerdir."

ANASOL-D hükümetinin ilk kararlarından biri mülkiye, askeriye, idari, eğitim vb. kurumlarda "istenmeyen kişilerin" tespiti ve görevden uzaklaştırılması olmuştur. Bu bağlamda 1997-2000 yılları arasında yüz binlerce kişi fişlenmiş, on binlerce kişi soruşturmaya alınmış ve binlerce çalışan ihraç edilmiştir. Aynı şekilde irtica kavramı altında değerlendirilen birçok kurum ve STK kapatılmış ve iş göremez hale getirilmiştir. Birçok vakıf, dernek ve Kur'an Kursları kapatılmış, 12 yaşına kadar Kur'an öğrenimi yasaklanmıştır. 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilerek İmam-Hatip Liselerinin orta kısmı ile meslek liseleri kapatılmış ve işlevsiz hale getirilmiştir. Katsayı uygulamasıyla İHL mezunlarının farklı mesleklere yönelmesinin önü kesilmiştir. YÖK önderliğinde Türkiye genelinde bütün üniversitelerde başörtüsü ile eğitim alınması ve verilmesi yasaklanmış, on binlerce öğrenci eğitimini yarım bırakmak zorunda kalmıştır. Başörtüsüne özgürlük için yapılan mitinglerde polisler tarafından fiili müdahalelere maruz kalan öğrencilere üniversite kapılarında ikna odaları oluşturulmuştur. Duruma direnen akademisyenler görevlerinden el çektirilmişlerdir. Askeriye içerisinde eşi başörtülü olanlar ve Millî Görüşe yakınlığı bulunanlar bir daha geri dönemeyecek şekilde YAŞ kararı ile uzaklaştırılmışlarıdır. Bu kapsamda 1990-2001 yılları arasında farklı rütbelerde 1635 asker görevden alınmış ve kamu kurum-kuruluşlarında çalışmaları engellenmiştir. 33.271 öğretmen kılık-kıyafet nedeniyle disiplin soruşturmasına uğramış ve bunlardan 11.890'ı disiplin cezası alırken, 3527 öğretmen görevden uzaklaştırılmıştır. 210 vali ve kaymakam hakkında irtica gerekçesiyle rapor tanzim edilerek 71 kaymakam görevden uzaklaştırılmıştır. Ekonominin dibe vurduğu bu dönemde Türkiye'de bankalar aracılığı ile yapılan yolsuzluklar ve batık bankaları konuşuluyordu. 28 Şubat Postmodern darbenin Türkiye ekonomisine verdiği zarar toplam 381 milyar dolar olarak belirlenmiştir.

28 Şubat Postmodern darbesinde birçok cemaatin ve bu cemaatlere ait STK, kurum ve kuruluşların faaliyetlerine son verilip, yöneticileri tutuklanırken Gülen ve cemaatinin önü açılmış, hiçbir kurumu ve yöneticisi darbeden etkilenmemiş, karşılıklı övgülerle süreç devam idare edilmiştir. Tıpkı diğer darbelerde olduğu gibi…

15 TEMMUZ 2016'YA GİDEN YOL

2000 Yılı Sonrası Türkiye'ye Genel Bakış

Türkiye'de gerçekleştirilen darbeler, darbe girişimleri ve toplumsal baskılar her defasında yeni bir siyasi akımın doğmasına ve güçlenmesine vesile olmuştur. Baktığımız zaman İnönü ve siyasetinin toplumsal baskısı Adnan Menderes'le Demokrat Partinin doğması ve güçlenmesine, 1960 darbesi Süleyman Demirel'le Adalet Partisi'nin doğmasına ve güçlenmesine, 12 Eylül darbesi Özal ile Anavatan Partisinin doğup güçlenmesine vesile olurken son olarak 28 Şubat Postmodern darbe Recep Tayyip Erdoğan il AK Parti'nin doğup, büyüyüp, gelişmesine yol açmıştır.

Dönemin siyasi hayatına baktığımızda, Refah Partisinin devamı olduğu gerekçesiyle açılan davalar sonucu 22 Haziran 2001 tarihinde Fazilet Partisi kapatılmış, bazı siyasetçilere de siyasi yasak getirilmiştir. Partinin kapatılmasıyla 20 Temmuz 2001'de Saadet Partisi kurulmuş ve siyasi yasaklanma konumuna düşmeyen Fazilet Partililer, Saadet Partisine geçmiştir. Bundan sonra Saadet Partisi ile siyasi yolculuğuna devam edecek olan milli-görüş yüzde 10 barajını geçebilecek seviyede oy oranını yakalayamamıştır. Tarihler 14 Ağustos 2001'i gösterdiğinde Erdoğan, gelenekçi olmayıp, yenilikçi bir akımı savunduğundan Saadet Partisinden ayrılarak, yol arkadaşlarıyla beraber AK Parti'yi kurmuştur. Kendi kurduğu partinin ilk seçimlerine siyasi yasaklı olduğundan katılamamış, partinin genel başkanlığını Abdullah Gül yürütmüştür.

Türkiye 3 Kasım 2002 tarihinde sandığa gitmiş ve bu seçimle yeni bir siyasi dönemle tanışmıştır. 28 Şubat Postmodern darbe ve darbe sonrası yaşanan baskılar, darbeyi ayakta alkışlayan siyasetçiler, Millî Görüş hareketinin ikiye bölünmesiyle siyasi sahnede yok olacağı öngörüsünde bulunanlar seçim sonuçları açıklandığında hayal kırıklığına uğramışlardır ve seçmen siyasi uygulama ile toplumsal baskılara sert bir cevap vererek %34,28 oyla AK Parti'yi meclise sokmuştur. Artık uğraşılacak ve yok edilmesi gereken parti meclise giren AK Parti olmuştur. Bu yönde hemen çalışmalara başlayan kesim AK Parti'nin Millî görüş hareketinden doğduğu ve kapatılmış olan bir partinin devamı olduğu sürekli vurgularken Erdoğan "Millî Görüş gömleğimi çıkardım" diyerek yanıt vermiştir. AK Parti'nin kapatma davalarına karşın Türkiye yeniden tek başına iktidar dönemine girmiş, 58. Hükümet Abdullah Gül başbakanlığından kurulmuştur. Hükümetin ilk icraatlarından biri siyasi yasaklı olan Erdoğan'ın yasağını ortadan kaldıracak Anayasa değişikliği çalışması olmuş, CHP Lideri Deniz Baykal'ın da desteği ile Anayasa'da gerekli düzenlemeler yapılarak Erdoğan'ın siyasi yasağı kaldırılmıştır. Türkiye'nin 10. Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer'in görev süresinin dolmasıyla beraber 23 Ağustos'ta 3. Tur oylamada Abdullah Gül 339 oyla 11. Cumhurbaşkanı seçilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

2002 yılı sonrası Türkiye siyasetine müdahale uğraşı sadece iktidar partisi ile sınırlı kalmamış ana muhalefet partileri CHP ve MHP üzerinden de farklı kumpaslar kurulmuştur. Baykal'ın eski özel kalem müdürü Nesrin Baytok ile ilişkisinin olduğu iddia edilen video internet yoluyla gündeme gelmiş, görüntüler belirli bir süre internette dolaştıktan sonra Deniz Baykal'ın istifasına ve Kemal Kılıçdaroğlu'nun Genel Başkan seçilmesine yol açmıştır. Aynı dönemde MHP içerisinden de gizli kayıtlara bağlı olarak istifalar gerçekleşmiştir. Sivil iradeyi ortadan kaldırmak için bir taraftan siyasi mücadele yürütülürken diğer taraftan da toplumsal olaylar sergilenmiştir. AK Parti'nin iktidarı başlar başlamaz 2003 yılındaki İstanbul Şişli'de ki Bet İsrail Sinagogu ve Beyoğlu'nda ki Neve Şalom Sinagogu'nun önünde birer kamyonet infilak ettirilmiş, patlamalar sonucunda saldırganlar dahil 28 kişi ölürken 300'den fazla kişi de yaralanmıştır. Bu olaylardan beş gün sonra yine bomba yüklü kamyonetlerle İngiltere Konsolosluğuna ve Beşiktaş'taki HSBC Genel Merkezi binasına iki farklı saldırı düzenlenmiş, saldırılarda 31 kişi hayatını kaybederken, 450'nin üzerinde kişi de yaralanmıştır.

27 Nisan 2007 tarihinde teknolojik teknolojik imkanlardan da faydalanarak tarihe e-muhtıra olarak geçen bildiriyi sunmuştur. Genel Kurmay Başkanı resmî web sitelerinde yayınlanan bildiriyi kendisinin kaleme aldığını ancak bunun bir muhtıra olmadığını dile getirmiştir. Asker 1971 yılında yaptığını tekrarlayarak tabiri yerindeyse bir deneme gerçekleştirmiştir. Ancak AK Partili siyasiler kesin ve sert bir üslupla olayın üzerine gitmişlerdir.

Aynı yılın ocak ayında Agost Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni Hrant Dink İstanbul'da gazete binası önünde silahlı saldırıya uğrayarak öldürülmüştür. Yine 2007 yılında Malatya'da bulunan Zirve Kitap evi basılmış ve 3 kişi boğazı kesilerek öldürülmüştür.

AK Parti ilk beş yıllık döneminde, birinci önceliği Avrupa Birliği uyum sürecine vermiş ve bu bağlamda birçok reformlar gerçekleştirmiştir. Yasal reformların yanında iki defa referanduma gidilerek anayasa değişikliği yapılmıştır. Cumhurbaşkanlığı seçimine yönelik anayasa değişikliğinin kabul edilmesiyle Türkiye'nin 12. Cumhurbaşkanı ilk kez cumhur tarafından seçilmiştir.

2011 Genel Seçimlerinde Konya Milletvekili olarak TBMM'ye giren Ahmet Davutoğlu 27 Ağustos 2014 tarihinde AK Parti 1. Olağanüstü Büyük Kongresinde Genel Başkan seçilmiş ve 62. Türkiye Hükümetini kurmuştur. 7 Haziran seçimleri sonrası 45 gün içinde hükümetin kurulamamasından dolayı 1 Kasım'da erken seçime giden AK Parti tarihindeki en büyük oy oranını almış fakat 6 ay sonra Davutoğlu istifa etmiş ve partisini 2. Olağanüstü Kongresine davet etmiştir. Bu kongreyle Binali yıldırım AK Parti Genel Başkanı, dolayısıyla başbakan olmuştur. Türkiye'de şaibeli siyasetçi ölümleri listesine 2009 yılında yeni bir isim eklenmiştir. Siyasi değerlerden biri olan Muhsin Yazıcıoğlu helikopter kazası sonucu hayatını kaybetmiştir. Hala daha altından planlar çıkan kazanın failleri yakalanamamıştır.[44]

Ak Partiye verilen desteğin önünü kesmek ve tasfiyesi amacıyla daha önce anlattığımız e-muhtıranın ardından Yargıtay Cumhuriyet Başsavcısı Abdurrahman Yalçınkaya AK Parti'nin "laikliğe aykırı fiillerin odağı haline geldiği" iddiasıyla partinin temelli kapatılması, Recep Tayyip Erdoğan ve Abdullah Gül'ün de aralarında bulunduğu 71 kişinin beş yıl süreyle siyasetten men edilmesi talebiyle, 14 Mart 2008 yılında Anayasa Mahkemesine başvurmuş ve mahkemede kabul görmüştür. Davayı gören Anayasa Mahkemesi üyeleri 30 Temmuz 2008 tarihinde verilen kararı kamuoyu ile paylaşmışlardır. Temelli kapatılma talebi 6 üyenin kabul oyuna karşı 5 üyenin ret oyu ile sonuçlanırken AK Parti temelli kapatılmaktan kurtulmuş fakat hazineden alacağı yardım ½ oranına düşürülmüştür.

AK Parti'nin kuruluşundan itibaren on yıl süre kadar samimi olduğu Gülen hareketi ile arasındaki sürtüşmenin ilk sinyalleri dershane meselesi ile kendini göstermiştir. Gülen hareketine bağlı dershanelerin farklı amaçlar doğrultusunda çalıştığının geçte olsa fark edilmesi üzerine dershanelerin kapatılması daha doğru ifadeyle dönüştürülmesi meselesidir. Konu ile ilgili sert tartışmalar yaşanmış, AK Parti, Gülen hareketi arasında gerilim tırmanmıştır. Çünkü FETÖ için dershaneler hem finans kaynağı hem de insan kaynağı görevi görüyordu. Basın-yayın kuruluşları her çalkantılı dönemde olduğu gibi bu çekişmede de gün yüzünde olmuşlar ve FETÖ yanlısı kuruluşlar "Eğitime Büyük Darbe", "Böyle bir yasa darbe döneminde bile uygulanmadı." Gibi manşetlerle olayın üzerine gitmişlerdir. Kamuoyunda yapılan tartışmalar Erdoğan'ın kararını değiştirmemiş hatta yasanın bir kez iptal edilmesine rağmen AK Parti'nin değişmeyen tutumu yeni düzenlemelerle dershaneleri dönüştürmüştür. AK Parti'nin Gülen hareketi ile arasındaki gerilim ile beraberinde Gülen'e yakın Hakan Şükür gibi isimlerin istifasını beraberinde getirmiştir. Fethullahçı Terör Örgütüne verdiği destekler üzerine Hakan Şükür ve babası hakkında gözaltı kararı çıkarılmıştır. Ayrıca Cumhurbaşkanına hakaretten yargılanan Şükür, 15 Temmuz hain darbe girişimi sonrasında ABD'ye kaçmıştır.

Ergenekon, Balyoz ve Diğer Davalar

Türkiye 2010 yılı sonrası FETÖ tarafından planlandığı yorumları yapılan Ergenekon, Balyoz, Sarıkız vb. birçok davaya şahit olmuştur.

Ergenekon örgütü söylemi 2000'li yılların başından itibaren duyulmaya başlamıştır. Gazeteci Tuncay Güney'in evinde yapılan aramalarda Ergenekon üyeliğine ait belgeler ele geçirilmiştir. Aynı operasyonda Strateji Dergisi

[44]Ayrıntılı bilgi için bkz: Rapor, *Helikopter Kazası Raporu*, 2011 tarih ve 2011/1 sayılı Devlet Denetleme Kurumu Raporu, s.763-771.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

genel Yayın Yönetmenleri de göz altına alınmış, bu kişilerin evlerinde ve iş yerlerinde yapılan aramalarda elde edilen dokümanlarda Ergenekon örgütünün yapısı, devletin yeniden yapılanması yönünde plan notlarına ulaşılmıştır. 3 Temmuz 2002 tarihinde kendisini polis olarak tanıtan bir kişiye ait iki sayfalık ihbar mektubu ve iddiaların delili niteliğini taşıyan 6 CD MİT'e iletilmiştir. MİT 2001 yılında hazırladığı raporla Aydınlık, Aksiyon gibi dergilerde ve gazetelerde çıkan haberlere dayanakla devlet içerisinde illegal yapılanmalara yer vermiştir. 2006'da Danıştay saldırısı daha sonra Malatya'da Zirve Yayınevi Baskını ve 3 Hristiyan vatandaşın katledilmesi Ergenekon örgütü kapsamında değerlendirilmiştir. Aynı yıl içerisinde Can Dündar ve Celal Kazdağlı Ergenekon yapılanmasını devlet içerisinde gizli bir örgüt olarak tanımlamıştır.

2007'de alınan bir ihbar üzerine belirtilen adrese baskın yapılmış ve aramalarda taarruz tipi 27 adet el bombası ve fünyeler bulunmuştur. Gecekondu sahiplerinin ifadesi üzerine Reina'nın özel güvenlik müdürlüğünü yapan Oktay yıldırım gözaltına alınmıştır. Yıldırım'a ait bilgisayardan Ergenekon'a bağlı sivil unsurların örgütlenmesinin anlatıldığı dokümanlar bulunmuştur.

Araştırmalar ve soruşturmalar sürerken asker ve emniyet içerisinde üst rütbeli kişilerde aynı kapsamda tutuklanmaya başlamışlardır.13 Nisan 2009 tarihinde aralarında Mehmet Haberal'ında bulunduğu sarıkız planıyla bağlantılı olmakla suçlanan rektörler tutuklanmıştır. Soruşturmanın devam ettiği dönemde başta İstanbul ve Ankara olmak üzere ülkenin dört bir yanında nereye bir kazma vurulsa bir cephanelik çıkmıştır. Soruşturma kovuşturma ve ifadeler sonucu yapılan aramalarda nokta atışı yapılmış iddia edilen belgeler bir bir ortaya çıkmıştır. İddianamelerde örgütle ilgili "sürekli iç çatışma kaos komşu ülkelerle düşman dünyaya kapalı Avrupa birliği ve insan haklarına karşı iç etnik çatışmalar ve naylon terör örgütleri ile uğraşsan ve ekonomik yönden zayıf bir devlet imajı oluşturulmaya çalışılarak devlet ekonomisini içte ve dışta zafiyete uğratmak ülkeyi yönetilmez hale getirmek böylece terör örgütünün daha rahat yönetip, yönlendireceği siyasal iktidarlar oluşturmak, gizli amaç ve prensiplerinin dışına çıkan tüm siyasal iktidarları değişik yöntemlerle kontrol altına almak" [45] gibi amaçlarından söz edilmiştir. Bu başarılamadığı takdirde yasama ve yürütme organlarını devirip, kendi ideolojik amaçları doğrultusunda devlet yönetimini ele geçirmek B planları olarak açıklanmıştır. Sanıkların 2003-2004 yıllarında mevcut hükümeti silah zoru ile devirip antidemokratik yollarla devlet idaresini ele geçirmeyi planladığı ve bu çerçevede Sarıkız, Ayışığı, Yakamaz ve Eldiven kod adlı darbe planları hazırladıkları iddia edilmiştir.

Rahip Santoro, Zirve Yayınevi Katliamı ve Hrant Dink Suikastı, Turgut Özal'ın öldürülmesi, Gaffar Okan'ın, Muhsin Yazıcıoğlu2nun ölümleri gibi geçmişe dönük birçok siyasi cinayet ve suikastların Ergenekon silahlı terör örgütü tarafından gerçekleştirildiği iddia edilmiştir.[46]

2012 de İstanbul 13. Ağır ceza mahkemesinde yürütülen 1.ve 2. Ergenekon davaları birleştirilmiştir. İçlerin de siyasi ve askeri isim yargılanarak çoğu hakkında hapis kararı verilmiştir. Türkiye cumhuriyeti hükümetini devirmeye eksik teşebbüsten yargılanan isimlerin davasıyla ilgili daha sonra anayasa mahkemesine başvurulmuş ve anayasa mahkemesi yargılamaların birer kumpas olduğuna delillerin uydurma olduğuna karar vererek sanıkların birkaçı hariç tamamını serbest bırakmıştır. Mağdur olan kişiler AİHM'ye giderek tazminat davası açmış bu bağlamda alınan kararlara binaen Türkiye halen daha çeşitli miktarlarda tazminat ödemektedir. Ancak gelinen noktada anlaşılmalıdır ki FETÖ bu davalarla ordu ve emniyet içerisinde boşaltılan kadrolara kendi adamlarını yerleştirmiştir. Ergenekon, balyoz, KCK, Selam-tevhit, taşhiye, askeri casusluk davalarında sahte delil ve kurgu mahkemeler ile rakiplerini tasfiye ettiği ortaya çıkmıştır.[47]

17-25 Aralık Operasyonları

Türkiye 2013 yılının sonuna doğru yeni mevcut hükümetin tasfiyesine yönelik yeni bir hamle ile karşı karşıya kalmıştır. Siyasi tarihe "17-25 Aralık Yolsuzluk ve Rüşvet Operasyonu" olarak geçmiş hamle mevcut siyasi iktidarın itibarsızlaşması, kamuoyu desteğinin yitirmesi, tasfiyesi ve buna bağlı olarak yeni bir siyasi iktidarın ihdası için yürütülmüş bir çalışmadır. Hükümetin devlet içerisinde mülkiyeden askeriyeye, yargıdan eğitime paralel bir yapılanma olduğunun farkına varıp gereğini yapması sonucunda etkiye tepki olarak ortaya çıkmış bir operasyondur.

17-25 Aralık soruşturması 2012-2013 yıllarında bir dizi ihbarla başlayıp, Cumhuriyet Savcısı Cemal Kara'nın üst amirlerinin haberi olmadan gözaltı talimatları vermesi ve buna bağlı olarak dönemin birkaç Bakan'ının oğulları ile birlikte iş adamı Ali Ağaoğlu, Halkbank Genel Müdürü Süleyman Aslan, İranlı işadamı Rıza Sarraf'ın da bulunduğu 71 kişi rüşvet almaya ve vermeye aracılık etmek, yasa dışı alışveriş, kaçakçılık, haksız kazanç sağlama, görevini kötüye kullanma vb. suçlarla gözaltına alınmış, bunlardan 24'ü mahkemece tutuklanırken diğerleri adli kontrol şartıyla serbest bırakılmıştır. Bu gelişmelerden bir hafta sonra bu sefer direkt Başbakan Erdoğan'ı hedef almışlardır. Savcı Muammer Akkaş yolsuzluk ve rüşvet iddiasıyla başlattığı soruşturma kapsamında Erdoğan'ın oğlu Bilal Erdoğan ve diğer aile fertlerini şüpheli sıfatıyla ifadeye çağırmak istemiş fakat Emniyet Müdürü Selami Altınok'un girişimiyle ifadeye çağrılma işi iptal edilmiştir.

[45] Öztürk, *Devrimler İsyanlar Darbeler*, İstanbul, 2017, s. 310.

[46] Gülçin, Avşar, Nur, Kırmızıdağ, ve Koray, Özdil, *Ergenekon'un Öteki Yüzü: Faili Meçhuller ve Kayıplar*, İstanbul, 2013, s. 42.

[47] Rapor, *10 Soruda 15 Temmuz Darbe Girişimi ve Fethullahçı Terör Örgütü,* 2016, s.29-31.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

İhbarlar ve soruşturmalar bir yandan devam ederken diğer yandan halihazırda kabinede görevli dört bakan görevlerinden ayrılmışlardır. Bu bakanlarla birlikte Gülen'e yakınlığı ile bilinen 10'un üzerinde milletvekili AK Parti'den istifa etmişlerdir. İstifa eden vekiller yıllardır görev yaptıkları AK Parti'nin aleyhine ifadeler verip Başbakan Erdoğan'ı istifaya çağırırken, hükümetin tasfiyesi için çeşitli partilerden vekiller de her platformda boy göstermişlerdir. Gülen'e yakın basın yayın organları da yasal olmayan yollarla elde edilen ses kayıtları ve görüntüleri paylaşarak hükümeti itibarsızlaştırmak için bütün gayretlerini sarf etmişlerdir.

17-25 Aralık operasyonu asıl amacına ulaşamasa da ekonomide bozukluk ve kamuoyunda kısa süreliğine soru işaretlerine yer açmıştır. Yolsuzluk iddialarını araştırmak için 5 Mayıs 2014 tarihinde 15 vekilden oluşan bir komisyon kurulmuştur. Komisyon kararı sonucu dört eski bakanın Yüce Divan'a gönderilmesine gerek kalmamış TBMM'de yapılan oylamada da Divan'a gönderim ret oyu almıştır.

Taksim Gezi Parkı Olayları

Türkiye 2013 yılında ulaştığı kitle, etkinlik ve süreklilik açısından en önemli eylemlerinden biri Gezi Parkı Olaylarıyla yaşamıştır. "Taksim Yayalaştırma Projesi" adı altında mevcut parkın yerine bir bina inşa edilecek, bir AVM yapılıp parkın yok olması hususuna birçok STK ve gruplar olumsuz eleştiriler getirmiş, projenin resmen açıklanmasından itibaren de çeşitli etkinlik, protesto ve yürüyüşler düzenlemişlerdir. Gezi Parkı direnişi ise başlangıçta parktaki ağaçların kesilip AVM yapılmasına karşı çevreci bir eylem olarak başlatılmış olsa da daha sonra hükümete muhalif legal ve illegal grupların hep birlikte, hükümeti istifaya zorlayan bir devrim hareketine dönüşmüştür.[48]

Gezi Parkının ilk aşaması yeni düzenlemeyle yeşil alanın yok edileceği, dokunun bozulacağı, betonlaşmanın artacağı endişesi taşıyan genelde akademisyen ve sanat dünyasından kişilerin önderliğinde yapılan bir eylem; ikinci aşaması eylemin siyasallaşmasıdır ki muhalif partilerin eyleme destek vererek 11 yıllık AK Parti iktidarını tasfiye etmek istemesi; son aşaması ise bütün grupları içine alan ve giderek kontrolsüzleşen art niyetli iç ve dış etmenlerin etkisiyle eylemin terörize edilmesi olmak üzere üç aşaması vardır. Yani eylemcilerin hepsini aynı kategoride değerlendirmek doğru olmayacaktır.

Taksim Dayanışması grubu üyeleri ilk olarak Taksim'de nöbet tutacaklarını açıkladıktan sonra parkın yıkımına karşı imza kampanyası başlatmışlardır. Bu alanın kışlaya dönüştürülmesini protesto ederek 1. Taksim Gezi Parkı Festivalini düzenlemişlerdir. 27 Mayıs 2013 tarihinde inşaatın fiili olarak başlayıp, iş makinelerinin parka girmesinin ardından bazı aktivistlerin parka gidip iş makinelerini durdurmaya çalışması olayların fitilini ateşlemiştir. İstanbul merkezli başlayan protestolar Ankara, İzmir ve Eskişehir gibi büyük illerde yapılmaya başlamıştır. Olaylar ilerleyen zamanlarda Ortadoğu ülkelerinde yaşanan "Arap Baharı" dediğimiz işgalin bir benzerini Türkiye'de deneme provasına dönüşmüştür.

Siyasi açıdan değerlendirildiğinde Ana Muhalefet Partisi CHP ve HDP/BDP göstericilere başından beri destek vererek göstericilerin yanında yer almıştır. Protestoları sonlandırmak adına ilk adım mevcut hükümetten gelmiş ve Başbakan Yardımcısı Bülent Arınç, Taksim Dayanışma Platformu temsilcisi bir grup ile bir araya gelerek göstericilerin taleplerini dinlemiştir. Gezi Parkı Olayları "Dijital Darbe Girişimi" olarak da anılmıştır çünkü Gezi Parkına polis müdahalesinin gerçekleştiği an 31 Mayıs 2013 tarihinde dakika da 3 bin tweet atılmıştır. Türkiye'de bir olay sırasında sosyal medyanın yoğun kullanımı ilk kez Gezi Parkı olayları ile gerçekleşmiştir. 30 Ağustos 2013 tarihine kadar süren olaylarla ilgili yapılan açıklamalarda "78 ilde 746 gösterinin yapıldığı bu bağlamda 1730 kişinin gözaltına alındığı bu gösteriler sırasında yaralanan 915 vatandaşın ambulanslarla ve çeşitli vasıtalarla hastanelere başvuru yaptığının, 79 kişinin hastanede yattığını 516 güvenlik görevlisinin yaralandığını, 280 iş yeri, 259 özel aracın, bir konutun ve çeşitli reklam panolarının zarar gördüğü, Türkiye genelinde bir polis merkezi, 103 polis otomobili, 5 kamu binası, biri CHP kalanları AK Parti olmak üzere 12 teşkilat binası, trafik levhaları, otobüs durakları, kaldırımlar, MOBESE kameraları, sinyalizasyon sistemleri, park ve peyzaj düzenlemeleri, aydınlatma direkleri ve çöp konteynırları zarar gördüğü söylenmiş, bu zarardan dolayı oluşan maddi kaybın 100 milyon lirayı aştığı belirtilmiştir."[49]

Taksim Gezi Parkı gösterilerinde Türkiye geneli yaşanan olaylarda Mehmet Ayvalıtaş (21), Ethem Sarısülük (27), Abdullah Cömert (22), Ali İsmail Korkmaz (19), Ahmet Atakan (23), Berkin Elvan (15), İrfan Tuna (47), Zeynep Eryaşar (55), ve Selim Önder (88) olmak üzere 9 kişi hayatını kaybederken, polis memuru Mustafa Sarı bir göstericinin arkasından koşarken köprüden düşerek yaşamını yitirmiştir. 12 Mart 2014'te Tunceli'de Berkin Elvan'ın ölümü nedeniyle düzenlenen gösteride polislerin kullandığı yoğun göz yaşartıcı gaz bombasına bağlı olarak geçirdiği kalp krizi neticesinde vefat eden polisimizde dahil olmak üzere 11 kişi hayatını kaybederken 7 kişi de kafa travmasına uğramıştır.

[48] Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz: Vehbi, Bayhan, *Yeni Toplumsal Hareketler ve Gezi Parkı Direnişi*, Birey ve Toplum Dergisi, 4. Cilt, 7, sayı, 2014, s. 23-29.

[49] SDE, *Taksim Gezi Parkı Eylemleri Raporu, Gezi Parkı Etrafında Yaşanan Toplumsal Olaylara İlişkin İzleme ve Değerlendirme*, İstanbul, 2013, s. 13.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

15 TEMMUZ HAİN DARBE GİRİŞİMİ

15 Temmuz gün batana dek Dünya'da ve Türkiye'de sıra dışı olayların yaşanmadığı sıradan bir gündü. Gerçi Türkiye'nin özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde terör olayları devam ederken batı şehirlerinde, metropollerde farklı terör gruplarının organizesiyle yüksek tesirli patlamalar yaşanmıştır. Terör olayları Karadeniz'de de görülmeye başlamış ve maalesef toplum son beş ayda hemen hemen her gün gelen şehit haberlerine alışmıştı. Bu olayların ardından gelen 15 Temmuz gecesi Türkiye'nin en uzun gecesi olmuştur. O gece yaşananlara geçmeden önce 15 Temmuz'un tarihe hangi olaylarla yazılmış olduğuna bir göz atalım:

15 Temmuz 1099: Birinci Haçlı Seferi devam ederken Haçlı ordusu Kudüs'ü işgal etmiştir.

15 Temmuz 1840: Osmanlı İmparatorluğu, Birleşik Krallık, Prusya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ve Çarlık Rusya'sı arasında Londra Antlaşması imzalanmıştır.

15 Temmuz 1926: Atatürk'e suikast girişimi iddiasıyla tutuklu bulunan Kazım Karabekir, Ali Fuat Cebesoy ve arkadaşları serbest bırakılmıştır.

15 Temmuz 1954: Boeing 707 ilk uçuşunu gerçekleştirmiştir.

15 Temmuz 1958: Amerika Birleşik Devletleri Lübnan'a askeri çıkarma yapmış, Türkiye bu girişimi olumlu karşılayıp destek vermiştir.

15 Temmuz 1962: Zamanın başbakanı İsmet İnönü ihtilal sonrasında "Demokrasiye karşı olan bir hareketin karşısında daima orduyu bulacağından emin olduğunu" bildirmiştir.

15 Temmuz 1968: ABD'ye ait 6. filo İstanbul'a gelerek demir atmış ve böylelikle öğrenci olayları başlamıştır.

15 Temmuz 1969: Türk Havacılığının kurucusu Vecihi Hürkuş İstanbul'da vefat etmiştir.

15 Temmuz 1983: Paris'in Orly Havaalanında bulunan THY Bürosuna ASALA militanlarınca bombalı eylem gerçekleştirilmiş ve 7 kişi hayatını kaybederken 56 kişi yaralanmıştır.

15 Temmuz 2016: Türkiye'de askeriye içinde yapılanan bir topluluk tarafından hain darbe girişimi gerçekleşmiştir.

15 Temmuz Türkiye'sinde darbeye altlık oluşturacak, bahane gösterilecek hiçbir gelişmeden söz edilemezdi. Toplumsal yansıması tam olmasa da ekonomik gelişmeler, siyasi gelişmeler, özgürlükler, iç karışıklıklar noktasında bundan önceki darbelerde bahane gösterilen gelişmeler yaşanmamıştır. Bu hain cunta girişiminin diğer darbelerden en önemli farkı siyasilerden önce silahlı kuvvetlerin ele geçirilmek istenmesidir. Bu da bu işin asker içerisin de başka mihrakların emrinde olan cuntacı subaylarla halledilmek istendiğini açıkça göstermektedir. Girişimin emir-komuta zinciri dışında gerçekleştiğinin bir göstergesidir. 15 Temmuz 2016 gecesi:

Saat 22.00: Ankara'da Genel Kurmay Başkanlığı'nın önünde olaylar yaşanmaya başlamıştı. Darbeci toplanan bu insanlara helikopterlerden yaylım ateşi açıyordu. Aynı zamanda TRT Genel Müdürlüğü cuntacılar tarafından kuşatılmış, İstanbul'da Fatih Sultan Mehmet Köprüsü ve Boğaziçi Köprüsü bir grup asker tarafından tanklarında desteğiyle kapatılmıştır. Başta İstanbul ve Ankara olmak üzere ülke genelinde stratejik bölgelerde F-16 uçakları alçak uçuşa geçmiş, halka korku salıyorlardı.

Saat 23.25: Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde bulunan Polis Özel Harekât Eğitim Merkezi'nde patlama meydana gelmiştir ve bu patlama da 51 şehidimiz vardır.

Saat 23.30: Türkiye halkı yaşadığı olayın ne olduğuna karar veremezken olayla alakalı ilk resmî açıklama Başbakan Binali Yıldırım'dan gelmiştir. Televizyona bağlanarak açıklama yapan Başbakan:

"Bir kalkışma girişimi yaşanmaktadır. Bu girişime izin verilmeyecektir. Bunu yapanlar en ağır biçimde bedelini ödeyecektir. Askerin içinde yalnızca bir grubun kalkışması söz konusudur. Askeri kalkışma ordu içerisindeki Fethullahçı Terör Örgütü/Paralel Devlet Yapılanması (FETÖ/PDY) mensubu bir grup subay tarafından yapılmaya çalışılmaktadır." Cümlelerini sarf etmiştir. Aynı saatlerde Genel Kurmay Başkanı Orgeneral Hulusi Akar darbeciler tarafından makamında rehin alınmıştır. Derdest edilen Genel Kurmay Başkanı diğer komutanlar gibi Akıncı Üssüne götürülmüştür.

Saat 00.09: Darbeciler daha önceden belirledikleri en kritik yerleri ele geçirmek için planladıkları hain saldırılara devam ediyorlardı. Gece yarısı geçildiğinde Ankara Yenimahalle'de bulunan Milli İstihbarat Teşkilat Kampüsü'ne önce karadan sızma teşebbüsünde bulunmuşlar fakat bordo berelilerin anında karşılık vermesi üzerine kampüsü helikopterle yaylım ateşine tutmuşlardır.

Saat 00.11: Cumhurbaşkanı ve ailesi Marmaris'te bulunduğu otelden ayrılmış ve İstanbul'a gelmek üzere yola koyulmuştur. Cumhurbaşkanının hareketinden 15 dakika sonra 39 kişi oldukları belirlenen özel eğitimli darbeciler otele baskın düzenlemişler ve anında karşılık verilmesi üzerine Cumhurbaşkanımızı korumakla görevli iki polisimiz şehit olmuştur.

Saat 00.13: Bir grup darbeci tarafından TRT binası işgal edilmiş ve binadaki herkes etkisiz hale getirilip elleri arkadan kelepçelenmiştir. TRT spikeri Tijen Karaş'a silah zoruyla darbe bildirisi okutulmuştur. Atatürkçü, barışçıl söylemlerle süslenen bildirinin tam metni şöyledir:

"Bu metnin, tüm Türkiye Cumhuriyeti kanallarında yayınlanması Türk Silahlı Kuvvetleri'nin bir isteği ve emridir. Türkiye Cumhuriyeti'nin değerli vatandaşları, sistematik bir şekilde sürdürülen Anayasa ve Kanun ihlalleri devletin temel nitelikleri ve hayati kurumlarının varlığı açısından önemli bir tehdit haline gelmiş TSK'da dahil

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

olmak üzere, devletin tüm kurumları ideolojik Saiklerle dizayn edilmeye başlanmış ve dolayısıyla görevlerini yapamaz hale getirilmiştir.

Gaflet, dalalet hatta hıyanet içerisinde olan Cumhurbaşkanı ve hükümet yetkilileri tarafından temel hak ve hürriyetler zedelenmiş Kuvvetler ayrılığına dayalı laik ve demokratik hukuk düzeni fiilen ortadan kaldırılmıştır. Devletimiz, uluslararası ortamda hak ettiği itibarını yitirmiş ve evrensel temel insan haklarının göz ardı edildiği, korkuya dayalı otokrasi ile yönetilen bir ülke haline getirilmiştir. Siyasi idarenin aldığı hatalı karar ile mücadeleden geri durduğu terör tırmanarak birçok masum vatandaşın ve teröristle mücadele eden güvenlik görevlilerimizin hayatına mal olmuştur. Bürokrasi içerisindeki yolsuzluk ve hırsızlık ciddi boyutlara ulaşmış. Ülke sathında bununla mücadele edecek hukuk sistemi işlemez hale getirilmiştir.

Bu ahval ve şeriat altında yüce Atatürk'ün önderliğinde milletimizin olağanüstü fedakarlıklar ile kurduğu bu günlere getirdiği cumhuriyetimizin kurucusu olan TSK Yurtta Sulh, Cihanda Sulh ilkesinden hareketle vatanın bölünmez bütünlüğünü, milletin ve devletin bekasını devam ettirmek, cumhuriyetimizin kazanımlarını karşı karşıya kaldığı tehlikeleri bertaraf etmek hukuk devleti önündeki fiili engelleri ortadan kaldırmak milli güvenlik tehdidi haline gelmiş olan yolsuzluğu engellemek terörizm ve terörün her türlüsü ile etkin mücadele yolunu açmak temel evrensel insan haklarını mezhep ve etnisite ayrımı gözetmeksizin tüm vatandaşlarımız için yeterli kılmak laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti ilkesi üzerine oturan Anayasal düzeni yeniden tesis etmek devletimizin ve milletimizin kaybedilen uluslararası itibarını yeniden kazanmak, uluslararası ortamda barış, istikrar ve huzurun temini için daha güçlü bir ilişki ve iş birliğini tesis etmek maksadıyla yönetime el koymuştur.

Devletin yönetimi, teşkil edilen Yurtta Sulh Konseyi tarafından deruhte edilecektir. Yurtta Sulh konseyi, BM, NATO ve diğer tüm uluslararası kuruluşlar ile oluşturulmuş yükümlülükleri yerine getirecek her türlü tedbiri almıştır. Meşruiyetini kaybetmiş siyasi iktidara görevden el çektirilmiştir. Vatana ihanet içerisinde bulunan tüm kişi ve kuruluşların en kısa zamanda ulusumuz adına hakkaniyet ve adaletle karar vermeye yetkili mahkemeler önünde hesap vermesi temin edilecektir.

Tüm yurtta sıkı yönetim ilan edilmiştir.

İkinci bir duyuruya kadar sokağa çıkma yasağı uygulanacaktır. Vatandaşlarımızın kendi güvenlikleri için bu yasağa hassasiyetle uymaları önem arz etmektedir. Havaalanları, sınır kapıları ve limanlardan yurt dışına çıkışlara yönelik ilave tedbirler getirilmiştir. Devlet düzenini en kısa zamanda tesisi ve idamesi için her türlü tedbir alınmış ve uygulanmaktadır. Hiçbir vatandaşımızın zarar görmesine müsaade edilmeyecek, kamu düzeninin bozulmasına fırsat verilmeyecektir. Hiçbir ayrım yapılmaksızın tüm vatandaşlarımızın ifade özgürlüğü mülkiyet hakkı evrensel temel hak ve hürriyeti Yurtta Sulh Konseyi'nin teminatı altındadır. Yurtta Sulh Konseyi üniter devlet yapısı içinde dil, din, etnik köken ayırımı yapmaksızın toplumun tüm kesimlerini kapsayacak bir anayasa hazırlanmasını en kısa zamanda sağlayacaktır.

Çağdaş, demokratik, sosyal, laik hukuk ilkelerine dayalı anayasal düzen tesis edilene kadar Yurtta Sulh Konseyi ulusumuz adına her türlü tedbiri alacaktır.

Tüm vatandaşlarımıza saygıyla duyurulur."

Bundan önceki darbelerde okunan bildirilerle çok ortak paydası olan bu bildiride, sözde yine ülkenin geleceğine ve halkın huzuruna vurgu yapılmıştır. Öncekilerde olduğu gibi hain darbe girişiminde bulunanlar kendilerini Yurtta Sulh Konseyi olarak tanımlamışlardır. Diğer metinlerden farklı olarak bildiriyi darbenin bir lideri, öne çıkan bir ismi okumamış, bildiri TRT spikerine okutulmuştur. Buradan da anlayabileceğimiz üzere hain darbe girişimi kolektif bir şekilde yürütülmüş, kimse kendisini göstermek istememiştir. Daha sonraki dakikalarda bildirinin Türk Silahlı Kuvvetleri adına yapılmadığı korsan bir bildiri olduğu TSK yetkililerince duyuruldu.

Saat 00.26: 15 Temmuz hain darbe girişiminin en önemli olaylarından birisi ve darbeyi önlemede en başat rolü üstlenen olay, darbenin kırılma noktası diyebileceğimiz bu dakikalarda Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın CNN Türk ekranlarına görüntülü aramayla bağlanarak kendinden emin duruşuyla yapmış olduğu konuşmasında halka şunları söylemiştir:

"Bugünkü bu gelişme gerçekten Silahlı Kuvvetlerimizin içerisindeki bir azınlığın ne yazık ki kalkışma hareketidir ve bu malum yapıya ait, paralel yapılanmanın teşvik ettiği, üst akıl olarak onların kullandığı bir harekettir. Ülkemizin birliği, beraberliği, bütünlüğüne yönelik bu harekete karşı inanıyorum ki milletçe vereceğimiz güzel bir cevapla bunlar gerekli olan cezayı alacaklardır. Şu anda bu milletin imkanlarıyla ortaya konmuş olan tankı, topu, uçağını, helikopterini kullanarak milletin üzerine gelmenin bedelini bunlar çok ağır ödeyeceklerdir. Bu konuda gerek Cumhurbaşkanı olarak gerek Başbakanımız, hükümetimiz olarak bizler atılması gereken adımlar neyse dik durmak suretiyle adımları atacağız. Bunun bedelini asla bizler farklı şekilde yorumlayamayız ve meydanı da onlara bırakamayız. Yapmış oldukları işgali de çok kısa sürede ortadan kaldıracağımıza inanıyorum. Kararlı bir şekilde bu işin üzerine gideceğimizi özellikle bildirmek istiyorum ve bu konuda kararlılığımızı kimsenin test etmeye de gücü yetmeyecektir.

Bu arada milletime bir çağrı yapıyorum. O'da şudur:

Milletimizi illerimizin meydanlarına davet ediyorum, havalimanlarına davet ediyorum ve milletçe meydanlarda, havalimanlarında toplanalım ve bunların o azınlık grubu tanklarıyla, toplarıyla gelsinler ne yapacaklarsa halka orada yapsınlar. Halkın gücünün üstünde bir güç tanımadım ben bugüne kadar. Bende Cumhurbaşkanı olarak meydana geliyorum!" diyerek halkı sokağa davet etmiştir. Darbenin kırılma noktası diyoruz çünkü bir çağrıdan

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

sonra 80 milyon Türkiye sokaklara dökülmüştür. Halkın bütün ayrıştırıcıları bir kenara bırakıp ortak paydası olan vatanını savunmada kenetlenmesi bütün olanları suya düşürmüştür. Açık-kapalı, alevi-Sünni, sağcı-solcu, şucu, bucu gibi tanımlara yoktu o gece sokaklarda. Sadece vatan diyorlardı insanlar ve iki renk dolaşıyordu sadece ellerde; kırmızı-beyaz. Ay ve yıldız farklı bir anlam taşımıştır o gece. Farklı renkler altında tek renge bürünmüş insanlar vardı sokaklarda. MHP Lideri Devlet Bahçeli'nin alçakça girişimi kınayan ve hükümetin yanında yer alan tavrı ise oldukça önemlidir.

Saat 00.57: TÜRKSAT'ın Ankara Gölbaşı'ndaki tesisleri darbecilerin kullandığı helikopterlerce vurulmuştur. Medyanın susması darbeciler için hayati önem taşıyordu, bunu başaramadıklarını anlayınca teker teker yayın kuruluşlarını basmaya başlayıp, CNN Türk binasını işgal etmişlerdir.

Saat 01.01: Ankara Emniyet Müdürlüğü darbeciler tarafından F-16 uçaklarıyla vurulmuştur.

Saat 01.39: Milletvekilleri aralarında haberleşerek TBMM'ye gitme kararı almışlar, İsmail Kahraman ve diğer partilerden milletvekilleri Genel Kurul Salonunu açmışlardır. Meclis başkanı, Milletvekillerine "Bomba da atsalar buradayız!" demiştir.

Saat 02.00: İstanbul Atatürk Havalimanı vatandaşların desteği ile darbecilerden alınmış, tankları kuşatan vatandaşlar askeri teslim almışlardır. Aynı saatlerde TRT binasına giren ve yayını durdurmak isteyen darbeciler püskürtülmüş, askerler teslim olmaya başlamışlardır.

Saat 02.30: Ankara'da Cumhurbaşkanı Külliyesi'ne girmeye çalışan darbeciler karşısında halkı bulmuşlardır. Üçü rütbeli 13 asker vatandaş tarafından etkisiz hale getirilmiştir. Bu sırada Millî İstihbarat Teşkilatı Basın Danışmanı Nuh yılmaz "Darbenin püskürtüldüğü" yönünde bilgilendirmede bulunmuştur.

Saat 02.42: Türkiye Büyük Millet Meclis'i hainler tarafından bombalanarak vurulmuştur. Polis memurları ve meclis görevlileri yaralanmıştır. Meclis Başkanı ve Milletvekillerinin bir kısmı meclis sığınağına inmiştir. Böylelikle Türkiye tarihinden bir ilk yaşanarak kendi milleti kendi meclisini, kendi vekilini bombalamıştır.

Saat 02.55: Yeniden televizyon yayınına bağlanan Başbakan Binali Yıldırım "Havadaki jetlerle kurumlarımıza mermi, bomba yağdıranlar bu terör örgütünün elemanlarıdır. Asla ve asla böyle bir iş şanlı silahlı kuvvetler bayrağı altında görev yapan hiçbir subayımıza, hiçbir askerimize yakışacak bir iş değildir." Açıklamasını yapmıştır.

Saat 03.00: TRT normal yayınına dönmüş ve binayı basanlar askerler ile vatandaşlar tarafından etkisiz hale getirilmiştir.

03.10: Başbakan Yıldırım, Ankara ve İstanbul'da havada görülen helikopterlerin ve uçakların düşürülmesi yönünde talimat vermiştir.

Saat 03.29: Cumhurbaşkanı'nın Marmaris'te kaldığı otel havadan ve karadan ateş altına alınmış ve iki polisimiz şehit olmuştur.

Saat 04.00: Darbe girişimcilerine yönelik ilk hukuksal gelişme yaşanmış ve savcılar harekete geçmiştir. Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı Terör örgütü bağlantılı yargı görevlileri ve Yurtta Sulh Konseyi mensubu general, amiral, subay, astsubay, er, erat vb. hakkında gözaltı kararı vermiştir.

Saat 05.20: Başbakan resmi twitter hesabından hain darbe girişimi içinde olan bir generalin öldürüldüğünü ve 130 hainin göz altına alındığını bildirmiştir.

Saat 06.00: Ankara Gölbaşı Özel Harekat Merkezi'nde yaşanan olaylarda 42 kişinin hayatını kaybettiği bölgede olayların kontrol altına alındığı bilgisi verilmiştir.

Saat 06.60: Çankaya Köşkü ve Başbakanlık resmi konutunun etrafının vatandaşlarca kontrol altına alındığının, konuta ve köşke çıkan tüm yolların kapatıldığının bilgisi verilirken aynı saatlerde TÜRKSAT'ı bombalayan helikopter düşürülmüştür.

Saat 06.43: Darbeciler tarafından Cumhurbaşkanlığı Külliyesi'nin etrafında toplanan insanlar hedef alınarak iki bomba atılmış ve bu olayda beş sivil hayatını kaybederken çok sayıda yaralımız olmuştur. Aynı zamanda İstanbul'da FSM ve Boğaziçi köprüleri darbecilerden temizlenerek tamamen trafiğe açılmıştır.

07.00: Jandarma Genel Komutanlığının bulunduğu kavşağa bomba atılmıştır. Aynı saatlerde İçişleri Bakanlığı tarafından FETÖ mensubu 336 kişinin göz altına alındığı bildirilmiştir. Birkaç dakika içersin de tutukların sayısı 754 olmuştur.

Saat 07.41: Kışladan dışarıya çıkarılmak istenen tankların çıkışlarını engellemek için konuşlandırılmış kamyon ve arazi araçlarına ateş açılmıştır. Aynı saatlerde 29 Albay ve 5 General görevlerinden uzaklaştırılmıştır.

Saat 08.32: Askerler ve özel birlikler tarafından darbe girişiminin üssü olarak kullanılan Akıncı 4. Ana Jet Üs Komutanlığı'na operasyon gerçekleştirilmiştir. Genel Kurmay Başkanı ve diğer esir tutulan rütbeli askerler kurtarılmıştır. Birkaç dakika sonrasında da Jandarma Genel Komutanlığı darbecilerden geri alınmıştır.

Saat 09.10: Darbe girişimi ile ilgili TSK bünyesinde görevli 1.374 personel gözaltına alınmıştır.

Saat 10.00: Genel Kurmay Başkanlığı'ndan 700'e yakın silahsız er ve erbaş polise teslim olmuştur. Yine bu saatlerde hain darbe girişimi sonucu 91 kişinin şehit olup, 1.154 kişinin olaylarda yaralandığı bilgisi verilmiştir.

Saat 12.57: Başbakan Yıldırım, Çankaya Köşkünde basın açıklaması yapmak üzere gazetecilerin karşısına geçmiş ve "Bu kalkışma bastırılmıştır. Şu ana kadar toplam 161 şehidimiz, 1.440 yaralımız vardır. Bu aşağılık kalkışmaya, bu olaya karışan şu ana kadar 2 bin 839 çeşitli rütbede subay ve asker gözaltına alınmıştır. Üst düzey rütbelilerde mevcuttur." İfadelerini kullanmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Akşam 19.00 sularında Başbakan Yıldırım tarafından FETÖ/PDY'nin cumtacı askerlerinin yapmayı planladığı hain darbe girişiminin püskürtüldüğü kesin bir diller kamuoyuna duyurulmuştur. Bu duyuru ile Türkiye halkı yeniden 20 yıl geriye gitmeyeceği için rahatlarken, bir gecede başlarına gelmiş olan bu olayları hazmetmeye çalışmışlardır. İç yakın şehit haberleri ise gelmeye devam etmiştir.
15 Temmuz Hain Darbe Girişimi bastırılmasının yanında bıraktığı etkiler açısından yok sayılamaz bir korkudur. Türkiye2ye en uzun gecesini yaşatmış olan 15 Temmuz zihinlerden silinmemek üzere bir kara leke olarak tarihe kazınmıştır. Tüm ülkeni yasa boğan !5 Temmuz'un istatistikleri şu şekilde olmuştur:
Şehit sayısı: 62 polis, 6 asker, 180sivil; toplam 248.
Yaralı sayısı: 2.193
Darbeciler safında ölü ele geçirilen asker sayısı: 35, yaralı: 49
Gözaltı sayısı: 111.253
Tutuklama toplamı: 44.708
Tutuklanan asker: 6.541 (general: 168)
Tutuklanan Polis: 8.251
Tutuklanan hâkim /savcı: 2.433
Adli kontrol: 35.495

İhraçlar:
Kamudan toplam ihraç: 135.356
İhraç edilen öğretmen: 27.755
İhraç edilen hâkim/savcı: 3.886
İhraç edilen asker: 3.665
Açığa alınan memur sayısı: 85 bin

El Konan:
Hastane: 35
Öğretim kurumu: 1006
Yurt: 823
Kurs/Etüt merkezi: 223
Vakıf: 123
Dernek: 1125
Üniversite: 15
Sendika: 19
Basın kuruluşu: 16
Radyo: 23
Gazete: 45
Yayınevi-Dağıtım kanalı: 29
TMSF'ye devredilen şirket: 799

SONUÇ
DARBELERİN TOPLUMSAL SONUÇLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tarihte hiçbir darbenin ahlaki bir yanı yoktur. Bunu daha önceden de belirtmiş olmakla beraber tekrar etmekte yarar bulunmaktadır. Geçtiğimiz bölümlerde işlendiği gibi Türkiye Cumhuriyeti demokrasisine vurulmuş her vuruş aynı gerekçelere dayandırılmıştır. Alt yapısını siyasi çıkarların ve bireysel savaşların oluşturduğu darbelerin bahaneleri her zaman için devletinin kamuoyunda itibarsızlaşması, görevini yapamayacak hale gelmesi, yolsuzluk gibi boşluğu doldurmayacak, havada kalacak açıklamalar olmuştur. Darbeler siyasi çatışmalar olmakla beraber tabiri caizse develerin savaşıp pirelerin ezildiği operasyonlar olmuştur. Her bir darbe halkın özgürlüğüne, iradesine ve tercihlerine saygısızlıktır. Ülkemizde yaşanan darbelerin beraberinde getirdiği travmalara bağlı yeni anlayışların oluştuğu gerçeği asla göz ardı edilemez. Darbeler korku ve baskı üretirken insanlar bunun etkisinde kalırlar. Her darbenin ardından insanların ruh halleri, davranış biçimleri farklılık göstermiştir. İnsanların geçirdikleri travmalar sonucu kişilik ve ahlakları değişmiş ve genellikle yaşananlara uyum sağlamak yolu tercih edilmiştir ve insanlar kendilerine dikte edilen hayatı yaşamak zorunda kalmışlardır.
1980 darbesinde kapatılan siyasi partiler, ülke nüfusunun çoğunluğunun oy vermiş olduğu partiler olmasına rağmen halkın tercihlerine saygısızlık edilip bu kararı uygulamışlar ve halkı kendi istekleri doğrultusunda yeni tercihler yapmak zorunda bırakmışlardır. Darbe Anayasasının %91 ile kabul görmesinin tek nedeni ise yukarıda da bahsettiğimiz gibi insanların korku ve baskı ile ruh hallerinin, davranış biçimlerinin değişmesiyle beraber gelen yaşananlara uyum sağlamak durumudur. Sosyal, bilinçli, demokrat ve bürokrat olan bir büyüğümüze 80 darbesi anayasasına neden evet dediklerini sorduğumuzda "Hayat normale dönsün" cevabını vermişti.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Darbelerin vuruş yaptığı en önemli unsurda insanların yaşama özgürlüğü olmuştur. Her bir darbeden ve darbeye gelen süreçten toplam rakam çıkaracak olursak binlerce vatandaşımız hayatını yitirmiştir. Vatandaşlarımızın yaşam hakkını elinden alan, geride kalanlarına bu psikolojiyi reva gören bir zihniyetin hangi ahlaki değerinden bahsedilebilir? Darbeler vatandaşlarımızın, güvendiğimiz bürokratların hayatını içe sayan, sokağa çıkma yasağıyla insanları psikolojik savaşlara sürükleyen ahlaki değerlerden yoksun vuruşlardır.

28 Şubat Postmodern darbe bazında ahlakı ele alacak olursak, dönemin Başbakanının yaptığı yurtdışı ziyaretlerinin genel olarak Müslüman ülkeler olması ve bu ziyaretlerin İslam Birliği Projesinin temellerini atması gibi gerekçeler gibi sunularak demokrasiye en konulmuştur. Türkiye'nin Müslüman ülkeler arasında yer aldığı, halkının Müslüman olduğu hiçe sayılarak bu bahaneler önderliğinde yine halka birçok propaganda yapılmış ve darbeci zihniyetin istekleri halka dikte edilmiştir. Diğer darbelerin yanı sıra Postmodern dediğimiz bu darbede Türkiye'de resmen vatandaşlar arası pozitif ayrımcılık yapılmış ve kılık kıyafet unsurundan vatandaşlarımızın eğitimleri ellerinden alınmıştır. Tercihini tesettürden yana kullanan vatandaşlarımızı "ikna odaları" adı altında tercihlerine ve psikolojilerine apayrı bir darbe yapmışlar, kendi istekleri olmadığı takdirde eğitim gördüğü kurumlarla iletişimlerini kesmişlerdir. Kişi hak ve özgürlüklerinin böylesine hassas bir noktadan kısıtlandığı hatta yok sayıldığı darbe zihniyetinde ahlaki açıdan pozitif bir değerlendirme yapılması mümkün değildir.

15 Temmuz hain darbe girişimi nezdinde bakacak olursak, tarihte gerçekleştirilen darbelerin gerekçelerinin mevcut olmadığı bir zaman diliminde muhtemelen Türkiye'nin her on yılda bir darbe alışkanlığından ötürü kaynaklanan ve her zamanki gibi dış güçler tarafından desteklenen bir girişim olmuştur. 15 Temmuz kardeşin kardeşe kırdırıldığı bir olay örgüsüdür. Halkın TSK'ya, askeriyeye, polis teşkilatlarına, savcılara, hakimlere güvenini yitirmesine neden olan 15 Temmuz'un da ahlaki hiçbir boyutu yoktur. Terörün ta kendisi olan bir grup askeri yapılanma bu seferde terörizmi gerekçe sunarak demokrasiye darbe yapmaya kalkmıştır. Emir-komuta zincirinin dışında gerçekleşen bu hain direniş milletin silahlarını, millete çevirmiştir. Askeri polise; Polisi askere vurduran dış mihrapların emrine amade olmuş Türk Milletinin evlatlarının duyguları sömürülmüş, kalpleri karartılmış, gözleri kör edilmiştir. O karanlık gecede Türk Milletinin bu evlatlarına karşı birde mermi ile vatan arasında duran evlatları doğmuştur. Kendi silahı, kendi tankı, kendi askerine karşı şehit olmuş 248 can…

Darbe devlete karşı işlenmiş bir suç kategorisindeyken aslında asıl suç halka karşı işlenmiştir çünkü o devleti özgür iradesiyle halk seçmektedir. Bu yüzden darbe karşıtlığının ahlaki ilkesi "milli irade ve demokrasi" olma üzere iki kavramda aranmalıdır. Bu kavramlar halkın özgür iradesinin güç yoluyla değiştirilmesinin, bastırılmasının asla kabul edilemeyeceğini vurgulamaktadır. İnsanın kendi özgür iradesine aykırı bir şekilde hareket etmeye zorlanması insanın onurunu çiğnediği için ahlaken yanlıştır ve asla kabul edilemez. İnsanlar şiddet ve zor kullanılarak iradeleri aleyhine davranmaya zorlanamazlar. Bu zorlamanın ahlaki hiçbir yönü yokken zorlamaya karşı direnmek ahlaken meşrudur çünkü bu durum insan onurunun en açık tezahürüdür. Buradan anlaşılacağı üzere darbenin ahlaki bir yönü yokken darbe karşıtlığı açık bir şekilde evrensel bir ahlaki ilkeye dayanmaktadır. İnsanlar özgürlüklerine müdahaleye karşı direnmekte son derece haklı ve takdir hak eden bir hareketten bulunmuş olurlar. Her bir darbe ülkeyi en az 30 yıl geriye götürmektedir. Türkiye'de alışılagelmiş her on yılda bir darbe yapma olasılığı artık aşılmalıdır. 15 Temmuz hain darbe girişiminde halkın tek yürek olarak verdiği sadece bir mesaj vardı:

15 Temmuz hain darbe girişiminden sonra Türk toplumunda olumlu olarak nitelendirilebilecek sonuçlar doğurmuştur. Birincisi "Bir daha eski Türkiye olmayacağız! Türkiye'de darbeler tarihi sona ermiştir"anlayışı. Diğer önemli bir sonuçta vatan, millet ve demokrasi söz konusu olduğu zaman "Yenikapı Ruhu", "Cumhur İttifakı" gibi oluşumlar meydana gelerek, ülkeyi her zaman sağlıklı günlere ulaştıracak yapılanmaların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

.

KAYNAKÇA

Acar, Çetin, (2014), *Dün Cemaat Bugün Paralel Devlet,* Profil Yayınları, İstanbul.

Akgül, Ahmet, (2016), *15 Temmuz Hıyanetinin Gizemi Bir Darbe Analizi ve Sitem Krizi*, Sone Yayınları, İstanbul.

Akagündüz, Ahmet, (2017), *15 Temmuz İhanet Darbesi,* Osmanlı Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

Avşar, Gülçin; Kırmızıdağ, Nur ve Özdil, Koray, (2013), *Ergenekon'un Öteki yüzü: Faili Meçhuller ve Kayıplar,* Yenişehir Kitabevi, İstanbul.

Aydın, Suavi ve Taşkın, Yüksel, (2015), *1960'dan Günümüze Türkiye Tarihi,* İletişim Yayıncılık, İstanbul.

Başbuğ, İlker, (2016), *15 Temmuz Öncesi ve Sonrası*, Doğan Kitabevi, İstanbul.

Bayham, Vehbi, (2014), *Yeni Toplumsal Hareketler ve Gezi Parkı Direnişi*, Birey ve Toplum Dergisi, Cilt 4; Sayı 7.

Birand, Mehmet Ali, (1984), *12 Eylül saat 04:00*, Karacan Yayınları, İstanbul.

Boztaş, Asena, (2012), *Türk Demokrasisine Müdahaleler*, Mustafa Kemal Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 49.

Bulut, Feryat, (2011), *68 Kuşağı Gençlik Olaylarının Uluslararası Boyutu ve Türkiye'de 68 Kuşağına Göre Atatürk ve Atatürkçülük Anlayışı,* Çağdaş Türkiye Toplum araştırma Dergisi, Sayı 23.

Çalışır, Tayanç Kurtuluş, (2016), *15 Temmuz ve FETÖ Bir Terör Örgütünün Anatomisi,* Kaynak Yayınları, İstanbul,

Çavdar, Tevfik, (1995), *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi*, İnkılap Yayınları, Ankara.
Davutoğlu, Ahmet, (2017), *Tarihe Kayıtlar*, Küre Yayınları, İstanbul.
Evkuran, Mehmet, (2017), *15 Temmuz Üzerine Düşünceler*, Eskiyeni Yayınları, Ankara.
Fenmen, Nermin, (2005), *Kurtuluştan 12 Eylül'e Yakın tarihimize Kısa Bir Bakış,* ODTÜ Mezunları Derneği, Ankara.
Gözler, Kemal, (2014), Türk Anayasa Hukuku Dersleri, Eski Basın Yayınevi, Bursa.
Karaman, Kahraman, (2016), *15 Temmuz BOP'a Giden Yolda Büyük Planlar Büyük Oyunlar ABD'nin Gülen Gücü,* Bilge Karınca Yayıncılık, İstanbul.
Koçak, Fatma Gülşen, (2017), *15 Temmuz Konuşmaları,* Payidar Yayınevi, İstanbul.
Karaosmanoğlu, Ünal, (2016), *Yaşadıklarım Paylaşamadıklarım 15 Temmuz 2016'ya Giden Yol*, Alibi Yayıncılık, Ankara.
Orak, Mahir, (2016), *Olağanüstü Hal Kanunu ve Uygulanması*, Hukuk Vakfı Konferans Sunumu, Hukukdünyası/Raporlar/pdf7433.
Özçelik Kaya, pınar, (2010), *12 Eylül'ü Anlamak*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı 66.
Öztürk, Yıldıray, (2017), *Devrimler İsyanlar Darbeler,* Dün Bugün Yarın Yayınları, İstanbul.
Sevinç, Murat, (2009), *Kenan Evren ve 12 Eylül Anayasacılığı,* Mülkiyetler Birliği Dergisi.
Sertkaya, İbrahim, (2008), *Demokrasi Yolunda Bir Hayat Adnan Menderes,* Yağmur Yayınları, İstanbul.
Şen, Abdülkadir, (2017), *Türkiye'nin En Uzun Gecesi 15 Temmuz,* Yapı-Bozum Yayınları, İstanbul.
Tayyar, Şamil, (2013), *Beşinci Darbe,* Timas Yayınları. İstanbul.
TBMM Resmi Raporları.
Türk Dil Kurumu
TRT Arşivi
Ulubaş, Tolga, (2015), *Büyük Türkiye Tarihi Türkiye'nin Serüveni*, İstanbul.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Televizyon ve Dijital Oyunlarla Yetişen Çocuklar

Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI
Seval ÜKSEL
Sakarya Üniversitesi

Giriş

Teknoloji alanında yaşanan değişim ve gelişmeler kuşkusuz bireyin yaşantısını da değiştirmektedir. İcat edildiği dönemden günümüze kadar olan sürede kitle iletişim araçları her geçen gün yaygınlaşmakta ve bireyleri doğrudan etkisi altına almaktadır. Kitle iletişim araçları, özellikle 20. Yüzyılda yoğun bir şekilde insanların hayatlarına girmiş ve toplumsal değişimin önemli dinamiklerinden biri haline gelmiştir (Dilber,2012: 84). Kitle iletişim araçları olarak nitelendirdiğimiz televizyon, radyo ve gazete gibi araçlara son zamanlarda internette eklenmiştir. İnternetin de yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin iletişim araçlarından bir an bile imkansız hale gelmiştir. Çünkü her an akıllı telefonlar ve internet ile her an her türlü bilgiye, televizyon, radyo, gazete gibi iletişim araçlarının içeriklerine bireyler ulaşabilmektedir.

Kitle iletişim araçları hayatımıza öyle bir yerleşmiştir ki bireyler her türlü ihtiyacını bu araçları kullanarak gidermektedir. Kolaylıkla ulaşabildiğimiz iletişim araçları bireylerin, düşüncelerini değiştirebilmektedir. Hatta bireylerin, hangi konuda ne zaman ne düşüneceklerini yayınlanan programlar belirlemektedir. Öyle ki, günümüzde toplumsal yaşam, bir bakıma televizyon kanalları, radyo, sinema ve bilgisayarlar tarafından şekillenmektedir. Medya ürettiği program içerikleriyle insanlara bir yaşam tarzı kazandırmaktadır (Büyükbaykal, 2005: 71).

Yayınlanan programların içerikleriyle bireylere yaşam tarzı sunmasının yanı sıra, bilgilenme, eğitim, eğlence ihtiyaçlarını gideren başlıca iletişim aracı televizyondur. Televizyonun maliyetinin düşük olması her evde bulunması, kolay ulaşılabilen bir araç olması onu, hayatımızın vazgeçilmez unsurlarından biri haline getirmiştir. Görsel ve işitsel bir iletişim aracı olan televizyon, bireyleri özellikle de çocukları etkisi altına almaktadır. Öyle ki televizyon da yayınlanan programların çoğu (çizgi filmlerde dahil) yapımcıların reyting kaygısından dolayı şiddet içerikleriyle doludur. Çocuklar televizyonda izledikleri bir olayın hayal ve gerçek olduğu ayrımını yapamamaktadır. İzlediği dizinin doğrultusunda, o dizideki kahraman gibi davranması gerektiğini düşünebilmektedir. Şiddet probleminin günümüzde oldukça yaygınlaştığını göz önüne alındığında, televizyonun etkisinin yadsınamaz olduğu önemli bir gerçektir. Çocuk, hayal gücü gereği izlediği bir dizide haksızlığa uğrayan birinin şiddetle sorununa çözüm aradığını gördüğünde bunu otomatik olarak doğru olarak algıla yabilmektedir. Doğru olarak algıladığı davranışı çocuk mutlaka örnek alarak yinelemekte ve bunu alışkanlık haline getirmektedir. Sonuçta, evde, okulda ve gelecekte iş hayatında problemlerini şiddete başvurarak çözmeye çalışan bireylerin yetişmesinde televizyon önemli etkendir.

Televizyondaki şiddetin yanı sıra, bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte çocuklar, şiddet unsuruna daha çok maruz kalmakta ve etkilenmektedir. Mutlaka, bilgisayar ve internetin çocuklara faydalı olduğu yönlerde vardır. Ancak, belirtildiği gibi kurgu-gerçek ayrımını yapamayan çocuk, şiddet içerikli bilgisayar oyunlarına maruz kaldıkça, bu olguyu doğal karşılamakta ve olması, yapılması gereken bir davranış olarak değerlendirmektedir.

Belirtildiği gibi televizyon ve bilgisayar oyunlarındaki şiddetin çocukların saldırgan ve şiddete yönelik davranışlarını tetiklediğini araştırmayı amaçlayan bu çalışmanın teorik bölümü televizyon ve şiddet, sosyal yetiştirme teorisi ve bilgisayar oyunları oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama bölümünde ise, araştırmaya uygun sorular ilköğretim öğrencileriyle görüşme ve gözlem yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

1. Televizyon ve Şiddet

20.yüzyılın ikinci yarısında televizyonun icat edilmesiyle bu dönem, televizyon çağı olarak adlandırılmış ve televizyon, toplumun geneli için vazgeçilmez kitle iletişim araçları arasına girmiştir. Siyasal ve toplumsal bir kurum olarak tanımlanan televizyon, bireylerin günlük yaşamında önemli yer tutarak toplumsal yaşamda ciddi rol oynamaktadır. İnsanlar günlük yaşantılarını televizyon programlarına göre şekillendirmektedir. Neredeyse her evde birden çok televizyon bulunmakta olup, televizyon insanlar için eşsiz bir enformasyon kaynağı haline gelmiştir (Ellialtı, 2011: 16).

Televizyon, günümüzde de özellikle gelişmekte olan ülkelerde en gözde ve etkili kitle iletişim aracı olma özelliğini korumaktadır (Büyükbaykal, 2004: 56). Yayınladığı programlarla düşünsel süreçleri ve toplumsal kültürü etkisi altına alan televizyonun bireyleri etkilediği çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır. Televizyonla ilgili olarak gerçekleştirilen "içerik analizleri" ve "kanaat-davranış araştırmaları" televizyon programlarının aile, eğitim, iş, yaş ve cinsiyet, doğum, ölüm gibi birçok toplumsal gerçeklikler konusunda deforme edici etkilerinin olduğunu; programlarda sergilenen mesajların toplumdaki suç işleme eğilimlerini tahrik edici ve şiddet olaylarını arttırıcı doğrultuda etki yaptığını ortaya koymuştur (Arslan, 2004: 2-3).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde televizyonun bireylere etkilerine yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır (Uğur, 2011; Erjem ve Çağlayandereli, 2006; Büyükbaykal, 2007; Arslan, 2004; Taylan, 2011; Ülken, 2011).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Literatürde şiddetin nedenleri, bireyleri şiddete yönelten unsurlara yönelik çalışmalar incelendiğinde genel olarak, ailede sevgi ve ilgi eksikliği, aile içi şiddet, kalabalık sınıflar, arkadaşlıkla ilgili sorunlar, sosyal çevrenin kişiyi korumakta yetersiz kalması, gelecek kaygısı, medyada şiddet içeren dizi film ve programların gösterilmesi, şiddet içeren internet, atari vb. oyunları, alkollü içecekler ve bağımlılık yapan madde kullanımı ve benzeri durumlar bireyleri şiddete iten başlıca nedenler olarak görülmektedir.

Günümüzde eğitim kurumlarında güncel bir sorun haline gelen ve gençler arasında yaralama ve ölümle sonuçlanan kavgaların artmasına yönelik şiddet olayları medyada sıkça yer bulmaktadır. Ayrıca televizyonda fazla şiddet filmleri izlemenin gençlerde saldırgan davranışlara yol açtığı sonucuna varılmaktadır (Aydın Vd., 2015: 1).

Aküzüm ve Oral, okullarda görülen şiddetin nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmasında, şiddetin nedenlerini bireysel faktörler, çevresel faktörler, ailesel faktörler ve toplumsal faktörler olarak dört başlık altında toplayarak şiddetin bir nedeni olarak medyayı çevresel faktörler olarak ele alarak medyanın şiddete yönelik etkilerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "*Günümüzde medyada şiddet bir araç olarak kullanılmakta ve içinde şiddet olmaya bir haberin haber olarak nitelendirilmediği durumlara gelinmiştir. Bu da "Dünyada olup bitenler bu kadar olumsuz mu?" sorularına, karamsar bir bakış açısına yol açarak medyanın toplumda gözlenen şiddeti artırdığı tartışmalarını başlatmıştır. Şiddet içerikli program ve şiddet modellerinin bir diğer tehlikesi, sık sık şiddet içeren davranışlara tanık olan gençler, giderek şiddeti olağan bir durum olarak algılamakta, diğer bir deyişle şiddeti normalleştirmekte, sık sık sunulan bu örnekler aracılığıyla şiddete karşı duyarsızlaştırılmaktadırlar*" (Aküzüm Ve Oral, 2015: 3).

Medya da özellikle de televizyon kanallarında, insanların bilgilenme ihtiyacını karşılarken ürettiği programların içeriğinde çok fazla şiddet içeren, haber, dizi, çizgi film gibi programlar yer almaktadır. Her gün izlenilen bu tür yayınlarla bireylere şiddet, saldırganlık gibi davranışları empoze etmektedir.

Medyanın şiddet içerikli programlarına yönelik çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde, yapılan 3500'den fazla araştırmada medyadaki şiddet ile saldırgan davranışlar arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Topluma yönelik yapılan birçok çalışma, medyada yer alan şiddet ile saldırgan davranışların arttığını göstermiştir. Şiddet medyada; filmler, video oyunları, televizyon haberleri, müzik klipleri ile farklı biçimlerde çocuklara sunulmaktadır. Araştırmalar haberlerde yer alan bombalama görüntüleri, doğal felaketler, cinayetler ve diğer şiddet içeren suçların görüntülerinin özellikle çocuklar üzerinde örseleyici etkilerinin olduğunu göstermiştir. Medyadaki şiddetin en sinsi ve güçlü etkisi ise bizim hepimizin gerçek yaşamdaki şiddete karşı duyarsızlaşmamıza yol açmasıdır (Çamurdan, 2007: 27).

Araştırmalarda belirtildiği gibi medyada, televizyonda yer alan şiddet içerikli programlar bireyleri özellikle de kurgu ve gerçek ayrımı yapamamasından dolayı çocukları olumsuz yönde etkileyerek, onları şiddete meyilli bireyler haline getirmektedir. Bu nokta da medyanın çocukları nasıl etkilediğine değinmekte fayda vardır. Güleç ve arkadaşları, medyadaki şiddetin çocuklar üzerinde etkisini kısa dönem ve uzun dönemli etkiler olarak ifade etmiştir. Medyaya kısa dönemli maruz kalan çocuklarda, fiziksel ve sözel saldırgan davranışlarda artış, saldırgan düşünce ve duygularda artış ve anksiyete gözlenmektedir. Medyadaki şiddete uzun dönem maruz kalan çocuklarda, şiddet ve saldırganlık içeren eylem ve davranışlarında artış olduğu gösterilmiştir. Çocukluk çağında medya şiddetine sıklıkla maruz kalındığında hayatın ileri dönemlerinde fiziksel saldırının arttığı gösterilmiştir. Gerçek yaşamda saldırgan davranışlar gösteren çocuklarla televizyonda saldırgan davranışları izleyen çocuklar arasında bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Çocukların saldırgan davranış biçimlerini televizyondan öğrenerek bu davranışları taklit ettikleri de gözlenmiştir ve ilkokul çağında şiddet öğesi içeren televizyon programları seyretme miktarı ile 19 yaşındaki şiddet davranışları arasında önemli bir paralellik olduğu bulunmuştur (Güleç vd., 2012: 121).

Hemen hemen her evde bulunan iletişim aracı olarak kolay ulaşılabilen televizyonu izleyen bir çocuk yeterli yaşam tecrübesi olmadığından, yayınlanan programları toplumun gerçek bir tasviri olarak algılanmaktadır. Televizyondaki sosyal gerçeklik tasviri de çocuğun temel sosyal gerçekliliği haline gelebilmektedir. Medyanın ikna gücü düşünüldüğünde; özellikle televizyon kanallarının reyting kaygıları, şiddet unsuru içeren görüntü ve mesajlar ile şiddetin çocuklar tarafından kanıksanmasına ve rutin davranışlara dönüşmesine neden olmaktadır. Çocukların 3-4 yaşından başlayarak 12-13 yaşına kadar günde ortalama 1-2 saat çizgi film izledikleri, ayrıca çocukların ve gençlerin erişkinler için hazırlanan televizyon programlarını da seyrettikleri düşünüldüğünde, yoğun şiddet bombardımanı altında kaldıkları görülür. Yapılan araştırmalar, çocuğun saldırgan davranışları taklit ettiğini göstermektedir. Şiddet, televizyon programlarında çoğunlukla gizli biçimde yer almakta ve çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından geçen 30 yıl içinde yapılan periyodik araştırmalara göre; kitle iletişim araçları çocukların saldırgan davranışlarının artmasına giderek daha fazla yol açmaktadır. Çocukların %53'ü şiddet içeren programları izledikten hemen sonra saldırgan davranışlar göstermekte, ebeveyn ve okul otoritesine karşı direnmektedirler. Şiddet unsuru içeren programları daha az izleyen çocuklar ise daha az saldırgan davranışlar ve daha fazla otoriteye uyum göstermektedir (Kösebalandoğan, 2006: 2).

Televizyonu çok fazla izleyen çocuklarda şiddet eğiliminin fazla olduğunu araştırmalarda kanıtlanmıştır. Örneğin, 20 yıllık bir izleme çalışmasında çocukluk döneminde (yaklaşık 8 yaşlarında) televizyonda şiddet içerikli

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

film seyretmekle, genç yetişkinlikte şiddet içeren bir suç ya da eş ve çocuğun istismarının ilişkisi ve bu sonucun tüm sosyo ekonomik düzeyler için geçerli olduğu bulunmuştur. (Nevvson, 1995'ten akt. Palabıyık, 1997: 124).

Çocukların saldırgan davranış biçimlerini televizyondan öğrenerek bu davranışları taklit ettiklerini ortaya koyan bir diğer araştırmada, Dubow ve Miller tarafından yapılmış, televizyonda şiddet içeriği izlemenin gözlemsel öğrenme aracılığıyla saldırgan davranışları etkilediği ortaya konmuştur. Başka bir araştırmaya göre, ilkokul çağında şiddet öğesi içeren televizyon programları seyretme miktarı ile 19 yaşındaki şiddet davranışları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur (Severin vd. 1979'dan akt. Adak, 2004: 32).

Yukarıda çeşitli araştırmalarda da belirtildiği gibi, Televizyonda yayınlanan şiddet içerikli programlardan en çok etkilenen grup çocuklar olmaktadır. Bunun birkaç nedeni vardır. İlk olarak çocukların her türlü etkiye açık olmasıdır. Bu nedenle de televizyonun olumsuz etkilerinden zarar görmeye en açık, en güçsüz ve bu anlamda en fazla korunması gereken kesimdir. Bir diğer neden ise çocukların televizyondaki gösterimlerden hangilerinin gerçek hangilerinin ise kurmaca olduğunu anlayamamasından kaynaklanmaktadır. Üçüncü olarak da insanların çocuklarını her türlü zararlı etkiye karşı koruma güdüsünden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda televizyon çocukların korunması gereken bir araç durumundadır (Adak, 2004: 33).

Televizyonun çocukları şiddete yönelttiğine dair çeşitli örnekler sunduktan sonra, literatürde çalışmayı destekleyen yetiştirme kuramına da değinmekte fayda vardır. Televizyon şiddetinin etkileriyle ilgili en önemli yaklaşımlardan birisi yetiştirme kuramıdır. Yetiştirme kuramı, televizyondaki şiddetin etkileriyle ilgili Gerbner ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu kuram, televizyonu, toplumsallaştırma ve sosyal kontrol aracı olarak tanımlamaktadır. Televizyon, sosyal gerçekliğin kurulumunda başat roldedir. En temel hipotezi, televizyona çok maruz kalanların, televizyona az maruz kalanlardan daha fazla televizyonun sosyal gerçeklikle ilgili algısına uygun bir algılamaya sahip olacağıdır. Kurama göre televizyon, izleyicilerin sosyal gerçeklik algılarına etki etmektedir (Taylan, 2011: 3). Bu bağlamda televizyonun oluşturduğu gerçeklik dünyası ve özellikle de şiddet, en az hafif izleyicileri etkilerken, en fazla ise, ağır izleyiciler üzerinde etki yapmaktadır. Bu yaklaşım, özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde "ne kadar televizyon izleniyorsa dış dünyaya karşı korkulu ya da güvensiz bir tutum sahibi olma olasılığı o kadar artar" şeklindeki görüşün taraftar toplamasına yol açmıştır (Işık, 2000: 96).

2. **Dijital Oyunların Çocuklara Etkisi**

Dijital oyunların çocuklara etkisine değinmeden önce, dijital oyunların içeriklerine bakmakta fayda vardır. Oyun oynama edimi sanal uzamda konsol oyunları, PC oyunları ve çevrimiçi (online) şeklindeki alt türler olarak gerçekleştirilmektedir. Bilgisayar oyunları alanında günümüzde takip edilen Level bilgisayar oyunu dergisinde ise bu dijital oyunlar hem tematik hem de teknolojik özelliklerine göre Ağ, Aksiyon, Macera, Motorsporları ve yarış, Rol Yapma / Canlandırma Oyunları, Simülasyon, Spor ve Strateji Oyunları olarak sınıflandırılmaktadır **(**ASAGEM, 2008).

Çocuk doğası gereği yaşam tecrübesi olmadığında tıpkı televizyon da olduğu gibi bilgisayar ortamlarında da sanal gerçekliği algılayamamaktadır. Bu nedenle, çocuklar oynadıkları oyunlarda temsil edilen karakterlerle özdeşleşebilmekte ve mesajın içeriğindeki şiddet öğelerinden etkilenebilmektedirler. Ancak oyunun uzamı içinde bu durumun farkında değillerdir. Çocukların kısa ve uzun dönem bu oyunların tüketicisi olmaları, gündelik yaşamlarında şiddet ve şiddet olmayanın sınırları bulanıklaşabilmekte, gerektiğinde şiddeti bir sorun giderme biçimi olarak başvurulabilecek doğal bir eylem gibi algılayabilmektedirler. Dijital oyunların çoğu, şiddet ve savaşın saldırganlığını destekleyen kalıplar içermektedir. Dolayısı ile şiddet içeren dijital oyunlardan, çocuklar etkilenmekte ve oyundaki kahramanı da model alma eğilimi göstermektedirler.

Dijital oyunların çocuklara yönelik etkilerini inceleyen birçok çalışmanın sonucunda, şiddet içeren video oyunları oynayan çocuklar ve gösterdikleri saldırganlık davranışları arasında bir ilişki olduğu ve şiddet içeren oyunları oynayan çocukların, şiddet içermeyen oyunları oynayan çocuklara göre daha agresif davranışlar sergilediği ortaya çıkmıştır (Karaaslan, 2015: 810).

Özellikle, adam vurma ve öldürmenin çok olduğu oyunlara düşkünlük göstermenin çocuklar içindeki kızgınlık duygusunu arttırdığı ve gerçek hayatta saldırgan davranışlar göstermeye yol açtığı bir başka araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Çocuklar, oyun dünyasında şiddet içeren davranışlar ödüllendirildiği için, bunu gerçek hayatta tekrar etmek isteyebilirler. Video oyunları çocukları konsollarına adeta çiviler çünkü üst üste oynama ve kazanma sayesinde moral kazanırlar. Ateş etmenin ve öldürmenin normal bir şey olduğunu düşünmeye başlarlar ve kardeşlerini ya da arkadaşlarını dövdüklerinde ya da onlara saldırdıklarında kendilerini suçlu bile hissetmezler (İşçibaşı, 2011: 127).

Çakır ise, bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini şu şekilde ifade etmektedir. Çocuklar, saldırganlık oluşturan oyunları oynadıktan sonra çevresine fiziksel saldırganlık gösterir, çocuklarda empatinin azalmasını sağlayarak şiddete daha çok eğilimli bireyler haline gelmesine sebep olur, şiddetli davranışa karşı duyarlılığı azaltır, akademik performansı düşürür, bilgisayar bağımlılığı, okuldan kaçma ve hatta bilgisayar oyunları almak için hırsızlık yapma gibi sonuçlar oluşturabilir (Çakır, 2013: 140).

Çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edildiği gibi, bilgisayar tabanlı dijital oyunlar çocukları etkisi altına almaktadır. Çocukları, fiziksel, zihinsel, psikolojik olarak etkisi altına alan sanal oyunları çocuk başlangıçta sadece

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

boş zamanları değerlendirmek için kullanırken farkında olmadan zamanla bağımlı hale geldiğinden daha fazla zaman geçirmekte ve sunulan sanal dünyanın bir parçası haline gelmektedir. Oyunun karşı konulmaz atmosferine adapte olan çocuk, zamanla sanal dünyada ki aktiviteleri gerçek dünyasında uygulaması gerektiği düşüncesiyle agresif ve sorunlarını şiddet ile çözmeye çalışan bir birey haline gelir.

Literatür taramasıyla televizyon ve dijital oyunların çocuklarda şiddete yönelik etkisine değinilen bu çalışmanın uygulama bölümünde görüşme yöntemiyle saldırgan davranışlarda bulunan ilköğretim çağındaki öğrencilere televizyon ve dijital oyunların yanı sıra, aile, sosyal çevre, kişisel faktörler gibi şiddetin nedenleri anlamaya yönelik çeşitli sorular sorularak belirtilen faktörlerde televizyon ve dijital oyunların ne derece etkili olduğu saptanacaktır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve şiddet olaylarını önlemeye yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim öğrencilerinde görülen saldırgan davranışların nedenleri nelerdir?
2. İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışlarda bulunmasında televizyon etkili bir araç mıdır?
3. ilköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışlara yönelmesinde bilgisayar oyunları etkin rol oynamakta mıdır?
4. ilköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışlarında aile yapısı etkili midir?

3.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, öğrencilerin saldırgan davranışlarının nedenlerini ele alan diğer çalışmaların aksine tek bir olguya bağlı kalmayıp birden fazla neden üzerine odaklanması açısından farklıdır ve önem taşımaktadır.

3.3. Araştırma Deseni

Nitel araştırma, neden, nasıl, sorularına cevap vermeye yönelik yapılan bir araştırma türüdür. Üzerinde çalışılacak grubu ayrıntılı bir şekilde gözlemlemeyi ve ayrıntılı sorular sorarak katılımcıları doğal ortamlarında izlemeyi gerektirmektedir. Bu sebeple araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi seçilmiştir.

3.3. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada literatür taraması ve nitel araştırma yöntemlerinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Literatür taramasıyla daha önce araştırmacıların yapmış olduğu çeşitli çalışmalardan faydalanarak teorik bölüm hazırlanmış, uygulama bölümünde ise, bir ilköğretim okulunda eğitim gören şiddet eğilimli ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle görüşme yapılarak saldırgan davranışlarına yönelik çeşitli sorular sorulmuştur.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın konu ve yöntemine uygun olarak ilköğretim okulunda ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta eğitim gören, saldırgan davranış gösteren 9 çocuktur.

3.5. Televizyon İzleme Saldırganlık Davranışı, Şiddete Eğilime Dair Bulgular ve Yorumlanması

Çocuklarda saldırgan davranışın nedenlerine değinilen bu çalışma da 9 ilköğretim öğrencisiyle görüşme yapılmış, araştırmaya ilişkin çeşitli sorular sorulara cevaplar not edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklardan 1'i, kız, 8'i erkektir. Çocukların, 1'i ikinci sınıf öğrencisi, 5'i üçüncü sınıf öğrencisi ve 3'ü dördüncü sınıf öğrencisidir. Çocukların yaş dağılımı ise, öğrenim gördükleri sınıfla bağlantılı ikinci sınıfta öğrenim gören bir çocuk sekiz yaşında, üçüncü sınıfta öğrenim gören beş çocuk dokuz yaşında ve dördüncü sınıfta öğrenim gören üç çocuk 10 yaşındadır. Görüşme yapılan çocukların hepsinin ebeveynleri ilkokul mezunu ve haftalık harçlıkları ortalama 10 TL civarındadır.

Günde ortalama olarak televizyon izleyerek geçirdikleri süre ile ilgili soruya öğrencilerin çoğu (6 kişi) en az iki saat cevabını verirken diğerleri ortalama 1 saat cevabını vermiştir. Buna göre öğrencilerin yarısından fazlasının günde iki saat, üçte birinin ise günde 1 saat televizyon izlediği anlaşılmaktadır. Bu veriler, çoğu şeyi televizyondan izleyerek öğrenen çocukların, televizyonu oldukça fazla izlediğini ve ondan etkilendiğini göstermektedir.

Araştırma da, çocukların seyretmeyi en çok tercih ettiği televizyon içeriklerini tespit etmek amacıyla görüşülenlere yöneltilen ve öncelik sırasına göre en çok üç cevap şıkkıyla sınırlandırılan soruya cevaplar şu şekildedir: Tercih sırası bakımından, 1.inci öncelik olarak sırasıyla öğrenciler, şiddet-aksiyon; 2.sırada çizgi film; 3. Sırada ise, komedi içerikleri yayınları izlemeyi tercih etmektedirler.

Çalışma grubunun, izlemeyi tercih ettiği dizileri belirlemeye yönelik olarak sorulan " Şuanda yayınlanan dizilerden izlemeyi en çok tercih ettiğin 3 dizi nelerdir?" sorusuna öncelik sırasına göre cevaplar şu şekildedir. Katılımcıların çoğunluğu (8 kişi) ATV' de yayınlanan Kırgın çiçekler adlı diziyi ailesiyle birlikte izlemektedir. İkinci olarak en fazla izlenen dizi,(6 kişi) KanalD 'de yayınlanan Arka Sokaklar dizisidir. Üçüncü sırada izlemesi en çok tercih edilen dizi (4 kişi) ise, STAR televizyon kanalında yayınlanan Anne dizisidir.

Genel anlamda görüşülen çocukların çoğu şiddet-aksiyon içerikleri televizyon programlarını izlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Belirtilen verilere göre çocukların izlemeyi tercih ettiği program içerikleriyle,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

izlemeyi tercih ettikleri televizyon dizileri kıyaslandığında 3 televizyon dizisi ön plana çıkmakta ve birbirini desteklemektedir. Bu diziler sırasıyla, Kırgın Çiçekler, Arka Sokaklar ve Anne dizisidir.

Belirtilen dizilerin izlenme sıklığını belirlemeye yönelik soru sorulduğunda, görüşülen öğrenciler, bu dizileri ailesiyle birlikte her hafta izlediğini belirtmektedir.

Dizilerin içeriklerine genel olarak bakıldığında, isimleri belirtilen üç dizi de de şiddet/ saldırı, adam yaralama, silah, sahneleri sık sık gösterilmektedir. Doğası gereği zayıf olan, çocuklar dünyaya ilişkin çoğu şeyi televizyondan izleyerek öğrenmektedir. Elbette ki, televizyonun faydalı olduğu programlar da vardır. Fakat görüşülen çocukların her hafta takip ettiği isimleri belirtilen dizilerin onlar üzerinde olumsuz etkisi olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

3.6. Bilgisayar Oyunları ve Şiddet İlişkisine Dair Bulgular ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında televizyon, bilgisayar oyunları ve ebeveynlerin şiddete yönelik etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu nokta da televizyon ve televizyon programlarına dair sorulardan sonra görüşmenin ikinci bölümünde öğrencilere, bilgisayar oyunlarına yönelik sorular sorulmuştur.

İnternette günde ortalama kaç saat geçirirsiniz? Sorusuna katılımcıların çoğunluğu (7 kişi) 1 saat cevabının verirken az bir bölümü 2 saat cevabını vermiştir. Bu nokta da çalışma grubundaki öğrencilerin günde en az 1 saatlerini telefon ya da bilgisayar başında oyun oynayarak geçirdikleri ortaya çıkmaktadır. Henüz okul çağında bir çocuk için günde 1 saat dijital oyun oynamak kuşkusuz onun davranışını etkileyecektir.

Çalışmada görüşme yapılan öğrencilere internette oynamayı en fazla tercih ettikleri oyunlar sorulduğunda, öğrencilerin çoğu (8 kişi) GTA ve Clash of Clans oyunlarının adını verirken sadece bir katılımcı araba yarışı ve giydirme oyunlarını oynadığını ifade etmiştir.

Çoğunluğun oynadığı ifade ettiği GTA ve Clash of Clans ve Counter oyunlarının içeriğine bakıldığında iki oyununda savaş ve saldırganlık üzerine kurulu oyunlar olduğu görülmektedir.

GTA (Grand Theft Auto) Türkçe anlamı, büyük otomobil hırsızlığı olan bu oyunun Liberty City, Vice City, Real Vice City gibi çeşitleri bulunmaktadır. İlk olarak 1986 yapılan bu oyun çocukluğumuzda oynağımız hırsız polis oyunlarından esinlenerek hazırlanmıştır. Oyunda üç şehir on iki kasaba bulunmaktadır. Ve şehirler Los Angelos, San Francisco ve Las Vegas'ın oyuna uyarlanmış halidir. Oyunun çeşitlerinden biri olan Real Vice City'de tercih oyuncuya bırakılmıştır. Oyunda, aşırı hız yapabilirsiniz, araba parçalayabilir, adam dövebilir, araba ezebilir, soygun yapabilirsiniz. Tüm bunların yanı sıra, oyuncuyu yakalamak isteyen polisi öldürebilir, bir kadını yarayabilir kısaca sürekli kan dökülebilir. Oyunun kuralı gereği oyuncu oyuna devam edebilmek için şiddet uygulamalı ve bu şekilde başarıya ulaşmaktadır.

Counter Strike oyunu ise, birinci şahıs gözünden oynanan bir oyundur. Oyuncu sadece ekranda, elindeki silahı görür. Elindeki silahla önüne geleni öldürebilir. Oyun Counter adlı özel savaş timleriyle terörist adındaki karşıt grubun çatışması temeline kurgulanmıştır. Oyuncunun terörist olmayı da Counter olmayı da seçme şansı bulunmaktadır (Gümüşoğlu, Erişim Tarihi: 08.01.2017)

Gümüşoğlu'nun da belirttiği gibi GTA ve Counter gibi oyunlar tamamen şiddet ve saldırganlık üzerine kurguludur. Çalışma grubuna katılan erkek öğrencilerin hepsi bu iki oyunu oynadığını da ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sınıf içerisindeki ve okuldaki davranışlarına bakıldığında ise, bu oyunlardan etkilenerek arkadaşlarına hatta öğretmenlerine karşı saldırgan, agrasif olduğu görülmektedir. Bu oyunlar aynı zamanda çocuklara zararlı olduğu kanıtlanmış ve 18 yaş altı bireylerin oynamasının yasaklı olduğu oyunlar kategorisindedir (http://www.kayseri.pol.tr/Makale/Sayfalar/14-002-mkl.aspx).

Bilgisayar oyunları üzerine yapılan bir araştırma da belirtilen oyunların çocukları olumsuz etkilediğini şu şekilde belirtmektedir: "*İnternette yer alan GTA, MAX Payne, Counter gibi şiddet içeren oyunlarda polis öldürmek, otomobil çalmak, tanker yakmak gibi bazı eylemler, çocuklara kazandırdıkları yüksek puanlarla ödül gibi sunularak, küçük bedenleri saldırgan, saygısız, hantal hale getirimektedir*" (*http://antalyaisitmeengelliler.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/07/18/970066/dosyalar/2013_09/22113651_internetinocuklaraetkisi.pdf*).

Çocukların oynadığı oyunların içeriklerine bakıldığında savaş içerikli oyunlar olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin şiddet eğilimine yönelik sorulara verdiği cevaplar şu şekildedir:

Öğrencilerin bir kısmı (5 kişi) şiddetin sorunların çözümünde önemli bir araç olduğunu ifade ederken diğer kısmı (4 kişi) bu görüşe katılmamaktadır.

Öğrencilerin 6'sı tehlikeli bir dünyada yaşadığımızı ifade ederken, 3'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Öğrencilerin 5'i şiddet yoluyla kendini koruyabileceği düşünürken, 4'ü bu görüşe katılmamaktadır.

Öğrencilerin çoğu (7kişi) arkadaşlarına güvenmediğini belirtirken sadece 2 öğrenci arkadaşlarına güvendiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerden 3'ü şiddet uyguladığında kendini güçlü hissettiğini ifade ederken diğerleri (6 kişi) mutsuz olduklarını, üzüldüklerini belirtmişlerdir.

3.7. Çocuklardaki Şiddet ve Ebeveyn İlişkisine İlişkin Bulgular

Çocuklarda şiddet eğiliminin nedenlerinden biri olarak görülebilecek aile ilişkisine ilişkin sorulara çocuklar genelde olumlu yanıtlar vermiştir. Öğrencilerin hepsi anne babasıyla birlikte vakit geçirdiğini, aile üyelerinin çok nadir onların yanında tartıştığını ve sesini yükselttiğini ifade etmişlerdir. Görüşülen öğrencilerden

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

sadece biri babasının çok sinirli olduğunu, kendisinden bir şey yapmasını istediğinde bunu bağırarak belirttiğini ifade etmiştir.

Değerlendirme ve Sonuç

Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören çocukların okul ve sınıf içindeki saldırgan davranış ve şiddet eğilimlerinin nedenlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışma da elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere televizyon izleme süreleri ve televizyonda izlemeyi tercih ettikleri yapımlar sorularak televizyon yayınlarının onların şiddet eğilimlerinin ne kadar etkilediği incelenmiştir. Televizyonun yanı sıra yapılan görüşme de çocuklara bilgisayar oyunları ve aile bireylerine yönelik çeşitli sorular sorularak bu üç unsurdan hangilerinin saldırgan davranışları tetiklediği araştırılmıştır.

8 erkek 1 kız öğrenciyle yapılan derinlemesine görüşme yöntemi sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, çocukların günde ortalama1-2 saat televizyon izlemektedir. Bu bulgu çocukların televizyon yayınlarının etkilerine açık olduklarının ve doğru bir şekilde izlenecek program seçilmediği takdirde onların davranışlarının olumsuz yönde etkileneceğinin bir göstergesidir.

Araştırma sonucuna göre, çocuklar en çok şiddet-aksiyon; çizgi film ve komedi içerikleri yayınları izlemeyi tercih etmektedir.

Araştırma da çocukların ağırlıklı olarak en fazla izlediği diziler, Kırgın çiçekler Arka Sokaklar ve Anne isimli dizilerdir. Bu dizilerin içeriklerine bakıldığında, Kırgın Çiçekler dizisi, yetiştirme yurdunda kalan 5 kızın hayat mücadelesini anlatmaktadır. Dizi de hemen hemen her hafta yayınlanan bölümde mutlaka adam yaralama, sözel ve fiziksel şiddet içeren sahneler yer almaktadır.

En çok izlenen bir diğer dizi Arka Sokaklar dizisi ise, İstanbul'da görev yapan polislerin hayatı üzerine şekillenmiştir. Günlük hayatta olduğu gibi dizi de yer alan polis figürleri görevleri gereği suçluları yakalayıp cezalandırmakla görevlidir. Burada dikkat çeken önemli unsur bu diziyi izleyen çocukların dizi kahramanlarından en çok Mesut Komiser isimli oyuncuyu sevdiğini belirtmesidir. Dizinin birkaç bölümü analiz edildiğinde, görüşülen çocukların sevdiğini söyledi Mesut Komiserin yakaladığı suçluları sorgu odasında fiziksel şiddette bulunduğu görülmektedir.

Üçüncü olarak en çok izlenilen Anne dizisi analiz edildiğinde ise, yine diğer dizilerde olduğu gibi dizinin hemen hemen her bölümünde şiddet içeren olaylar bulunmaktadır. Bu bulgulardan ve verilen cevaplardan yola çıkarak çocukların izlediği televizyon dizilerindeki şiddet içerikli olaylardan etkilenerek örnek alıp uygulaması mümkündür. Çocuk doğası gereği sorgulama yeteneği olmayan gözlemleyerek öğrenen bir bireydir. İzlediği dizilerde problemlerin, şiddet yoluyla çözülebileceğine şahit olan bir çocuk kuşkusuz kendi problemlerini de bu şekilde çözebileceğini düşünerek şiddete eğilimli bir birey olabilmektedir. Özellikle de çocukların belirtilen dizileri her hafta izlediklerini belirtmesi şiddet içeren olaylara her hafta maruz kaldıklarını ve bu davranışı zamanla doğal ve doğru olarak kabul ettiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin şiddet eğiliminde bilgisayar oyunlarının etkisini belirlemeye yönelik olarak sorulan sorular neticesinde elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

Çocukların çoğu günde ortalama en az 1 saatini bilgisayar oyunu oynayarak geçirdiğini ifade etmiştir. Henüz okul çağında bir çocuk için günde 1 saat dijital oyun oynamak kuşkusuz onun davranışını etkileyecektir.

Çalışmada görüşme yapılan öğrencilere internette oynamayı en fazla tercih ettikleri oyunlar, GTA ve Clash of Clans ve Counter isimli oyunlardır. Belirtilen oyunların içeriğine bakıldığında savaş ve saldırganlık üzerine kurulu oyunlar olduğu görülmektedir.

Çocukların oynadıklarını belirttikleri oyunlar savaş ve şiddet içerikli oyunlardır ve esasında 18 yaş altı bireylerin oynamasının yasaklandığı oyunlardır. Günde bir saatini bilgisayar oyunu oynayarak geçiren bir çocuk çok fazla savaş, hırsızlık, adam yaralama gibi şiddet içeren sahnelere maruz kalmaktadır. Oyunun kuralı gereği yapılan savaş, saldırı, hırsızlık, adam öldürme gibi eylemler sonucunda puan kazanılmakta ve büyük ödüle ulaşılmaktadır. Oynadığı oyunda polis ya da sıradan bir vatandaşı öldürdüğü için ödül kazanan bir çocuk mutlaka zamanla bu davranışı doğru olarak algılayıp sosyal hayatında da uygulayacaktır. Böylelikle saldırgan, agresif, suça meyilli, şiddet kullanan bireyler haline dönüşmeleri kaçınılmazdır.

Çeşitli araştırma çalışmaları saldırgan davranışlar ile şiddet içerikli video oyunları oynama arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Adam vurma ve öldürmenin çok olduğu oyunlara düşkünlük göstermenin çocuklar içindeki kızgınlık duygusunu arttırdığı ve gerçek hayatta saldırgan davranışlar göstermeye yol açtığı söylenmektedir. Dahası, oyun dünyasında şiddet içeren davranışları ödüllendirildiği için, bunu gerçek hayatta tekrar etmek isteyebilirler. Video oyunları çocukları konsollarına adeta çiviler çünkü üst üste oynama ve kazanma sayesinde moral kazanırlar. Ateş etmenin ve öldürmenin normal bir şey olduğunu düşünmeye başlarlar ve kardeşlerini ya da arkadaşlarını dövdüklerinde ya da onlara saldırdıklarında kendilerini suçlu bile hissetmezler (İşçibaşı, 2011: 127).

Belirtildiği gibi yapılan araştırmalarla şiddet içerikli oyunların çocukları saldırganlaştırdığı ve şiddete eğilimli hale getirdiği kanıtlanmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Çalışma grubundaki öğrencilerin şiddet eğilimine yönelik sorulara verdiği cevaplardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Öğrencilerin çoğunluğu şiddetin sorunların çözümünde önemli bir araç olduğunu, tehlikeli bir dünyada yaşadığımızı, şiddet yoluyla kendini koruyabileceğini, arkadaşlarına güvenmediğini ve mutsuz olup üzülmesine rağmen şiddet uyguladığında kendini güçlü hissettiğini belirtmiştir.

Aile iletişiminin şiddet eğilimi ilişkisini belirlemeye yönelik sorulara ise, çocukların çoğu olumlu yanıtlar vermiştir.

Sonuç olarak, ilkokul öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin nedenlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada şiddet eğilimini ve saldırgan davranışı iki faktörün tetiklediği belirlenmiştir. Bu faktörler şiddet içerikli televizyon yayınları ve bilgisayar oyunlarıdır. Görüşülen öğrencilerin çoğunluğunun ailevi bir problemi bulunmamaktadır. Bu verilerden hareketle çocukları şiddete en fazla televizyonun ve bilgisayar oyunlarının alıştırdığı ve meyilli hale getirdiği söylenebilir.

Televizyon ve bilgisayar oyunları üzerine yapılan araştırmaların bu mecraların çocukları olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu nokta da yapılması gereken, ailelerin gözetiminde çocukların televizyon izlemeleri ve oyun oynamalarıdır. Aile bireyleri oyun ya da dizi, film dahi olsa, çocukların şiddet içerikli programlardan etkilenebileceğini göz ardı etmemesi gerekmektedir. Günümüzde en önemli problemlerden biri olan şiddet, saldırganlık sorunun önlemek için yetkili kurumlar ailelere eğitim vererek bilinçli hale getirdiği takdirde bu sorun bir nebze de olsa çözüme kavuşacaktır. Ayrıca, ailelerin yanı sıra, okullar da toplum içinde nasıl davranılması gerektiğine yönelik çeşitli eğlenceli aktivitelerle çocukların saldırgan davranışları önlenebilir.

Kaynakça

Adak, Nurşen (2004). Bir Sosyalizasyon Aracı Olarak Televizyon ve Şiddet, BİLİG, S.30, ss.27-38.

Aküzüm, Cemal ve Oral, Behçet (2015). Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okullarda Görülen En Yaygın Şiddet Olayları, Nedenleri Ve Çözüm Önerileri, Ekev Akademi Dergisi, C.19 S.61, ss. 1-30.

Arslan, Ali (2004). Medyanın Birey, Toplum Ve Kültür Üzerine Etkileri, Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi, s.1-12.

ASAGEM (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü), 2008, Dijital Oyunlar Ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri, Bildiri Kitapçığı, Ankara.

Aydın, Pelin, Ersoy, Adnan ve Aktaş Neslişah (2015). Aktif Spor Yapan ve Yapmayan 12-14 Yaş Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin İncelenmesi, Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, C.2, S.1, ss. 1-9.

Büyükbaykal, Ceyda Ilgaz (2004). Türkiye'de Televizyon Alanında Küresel-Yerel Birlikteliği: CNN Türk ve CNBC-E Örneği, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Büyükbaykal, Ceyda Ilgaz (2005). Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Yaşam, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, S.21, s. 71-75.

Büyükbaykal, Güven (2007). Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, S.28, ss.31-44.

Çakır, Hüseyin (2013). Bilgisayar Oyunlarına İlişkin Ailelerin Görüşleri ve Öğrenci Üzerindeki Etkilerin Belirlenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.9, S.2, ss.138-150.

Çamurdan, Aysu (2007). Görsel Medyanın Çocuk Sağlığına Etkileri, Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, C.16, S.2, ss.25-30.

Dilber, Fadime (2012). Seçmenlerin Kitle İletişim Araçlarından Aldığı Siyasal İçerikli Bilgilerden Etkilenme Düzeyi; Karaman İli Seçmenleri Üzerine Bir Alan Araştırması, Gümüşhane Üniversitesi, İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, C.1,S.4, s.83-105.

Doğan, Nalan Kösebalan (2006). Televizyon Programlarındaki Şiddet Öğelerinin Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ve Ebeveynlerin Tutumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, S.26.

Ellialtı, Murat (2011). Türkiye Cumhuriyeti Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Televizyon Kuruluşlarında Halkla İlişkiler Uygulamaları, Uzmanlık Tezi, Ankara.

Erjem, Yaşar ve Çağlayandereli, Mustafa (2006). Televizyon Ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi C.30, S.1, ss.15-30.

Güleç, Hüseyin, Topaloğlu, Mürüvvet, Ünsal, Demet ve Altıntaş Merih (2012). Bir Kısır Döngü Olarak Şiddet, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, C.4, S.1, ss. 112-137.

Gümüşoğlu, Firdevs (Erişim Tarihi:08.01.2017), Bilgisayar Oyunlarında Şiddet, Çocuklar ve Gençler.

Işık, Metin (2000). İletişimden Kitle İletişimine, Mikro Yayınevi, Konya.

İşçibaşı, Yaprak (2011) . Bilgisayar, İnternet Ve Video Oyunları Arasında Çocuklar, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, C.7, S.1, ss.122-130.

Karaaslan, İlknur Aydoğdu (2015). Dijital Oyunlar Ve Dijital Şiddet Farkındalığı: Ebeveyn Ve Çocuklar Üzerinde Yapılan Karşılaştırmalı Bir Analiz, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C.8, S.36, ss.806-817.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Palabıyıkoğlu, Refia (1997). Medya ve Şiddet, Kriz Dergisi, C.5, S.2, ss. 123-126.

Taylan, Hasan Hüseyin (2011). Televizyonla Yetişmek: Televizyon Şiddetinin Etkileri Üzerine Bir Araştırma, Çizgi Kitabevi, Konya.

Uğur, İmran (2011). Televizyon Reklamlarından Gençlerin Etkilenme Biçimleri: Reklam Oyuncularının Gençlerin İmajlarının Şekillenmesinde Etkisi, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,C.6, S..4, ss. 101-114.

Ülken, Filiz Bilgin (2011). Televizyon İzlemede Anne Baba Aracılığı İle Çocukların Saldırgan Davranışları Arasındaki İlişki, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.11, S.1, ss.195-216.

(http://antalyaisitmeengelliler.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/07/18/970066/dosyalar/2013_09/22113651_internetinocuklaraetkisi.pdf, Erişim Tarihi, 03.01.2017).

(http://www.kayseri.pol.tr/Makale/Sayfalar/14-002-mkl.aspx, Erişim Tarihi: 02.01.2017).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Halkla İlişkiler Mesleğinin Kadınlaşması

Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI
Seval ÜKSEL ÜRKMEZ
Sakarya Üniversitesi

Özet
Bu çalışma iletişim sektörünün bir versiyonu olan halkla ilişkiler mesleğinin, bireyler tarafından "kadın mesleği" olarak nitelendirilmesini ele almaktadır. Çalışmanın temel amacı, iletişim fakültesi halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümü öğrencilerinin, halkla ilişkiler mesleğinin kadınlaşmasına dair görüşlerini almak ve sonuçları analiz etmektir. Bu kapsamda Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinden oluşan 200 kişiye yüz yüze anket uygulanmış ve anket sonuçları SPSS'de analiz edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: *Kadın, Halkla İlişkiler, Halkla İlişkiler Mesleğinin Kadınlaşması*

Giriş

Bu çalışma da, Türkiye'de halkla ilişkiler uzmanlarını yetiştiren kurumlar olan İletişim Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin mesleğin zamanla "kadın" mesleği haline geldiğine dair düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Feminizm çalışmaları Dünyada ve Türkiye de oldukça fazla olsa da, ülkemizde halkla ilişkiler mesleğinin kadın mesleği olarak algılanmasına dair çalışma oldukça azdır.

Çalışmanın temel noktasını oluşturan halkla ilişkiler kavramına dair literatür de bir çok tanım bulunmaktadır. Halkla ilişkiler genel anlamda, "kurumun amaçları üzerine yapılanan, önem sırası kimi zaman tüketici, kimi zaman dağıtımcı ve çalışanlar gibi kurumun hedeflerine göre değişkenlik gösteren hedef kitlelerle gerçekleştirilen stratejik iletişim yönetimidir" (Peltekoğlu, 2007:7). İletişim yönetimi olarak tanımlanan halkla ilişkiler olgusu günümüzde, hedef gruplarıyla etkili iletişim kurmak her kurum/kuruluş tarafından önemsenmektedir. Öyle ki, halkla ilişkiler çalışmaları sağlık sektöründen, eğitim sektörüne kadar hemen hemen tüm kamu ve özel kuruluşlarda görülmektedir. Önemi son dönemlerde daha çok artan bir meslek olarak halkla ilişkilerin gelişimini engelleyen bir takım unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, halkla ilişkilerin öneminin anlaşılmasına rağmen, bir halkla ilişkiler uzmanının çalıştığı kurumda tam olarak hangi çalışmaları yapması gerektiği işletmeler tarafından yeterince algılanmamaktadır. Örneğin, halkla ilişkiler mesleğini hala, danışma, sekreter, pazarlama sorumlusu gibi çalışanlarla ilişkilendirenler vardır. Mesleğin, gelişememesinin bir diğer önemli unsuru çalışmanın temel problemini oluşturan halkla ilişkilerin "kadın" mesleği olarak algılanması sorunudur.

Ülkemizde, halkla ilişkilerin meslek olarak gelişimine kadınlar kadar erkekler de hizmet etmiştir. Örneğin, Alaaddin Asna, yaptığı çalışmalarla halkla ilişkilerin babası olarak bilinmektedir. Fakat, günümüzde ki, duruma bakıldığında, halkla ilişkiler ve ilişkili alanlarda çalışan kadınların sayısı erkeklerden fazladır. Ayrıca, halkla ilişkiler bölümündeki kadın akademisyenlerin sayısı da erkeklere oranla daha fazladır. Özetle, diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de de halkla ilişkiler alanında kadın oranının fazla olduğu söylenebilir (Öksüz ve Görpe, 2014: 216).

Bu çalışma da, günümüzde hakla ilişkiler mesleğinin kadınlara atfedilen bir meslek oluşunun iletişim fakültesi öğrencileri tarafından nasıl algılandığı ve öğrencilerin konuyla ilgili düşünceleri saptanmıştır.

Halkla İlişkiler Mesleğinin Kadınlaşması

Halkla ilişkiler mesleği 20.yüzyıılda ortaya çıkmakla birlikte geçmişten gelen klasik yapılardan gelişen modern yapılanmalarla 21. Yüzyılda teknolojinin gelişimine paralel olarak ilerlemiştir (Fidan, 2008: 50). Halkla ilişkiler kavramına ilişkin literatürde birçok tanım

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

vardır. İngiliz Halkla İlişkiler Enstitüsü'nün tanımına göre halkla ilişkiler uygulaması, planlanmış ve desteklenmiş çabaları sürdürmek ve halkla kuruluş arasında karşılıklı anlayış ve iyi niyetini sağlamak amacıyla yapılan faaliyetlerdir (Okay ve Okay, 2012:11).

Çalışmanın temel noktasını oluşturan kadınlaşma olgusu, bazı mesleklerin süreç içerisinde ortalamaların çok üzerinde kadın istihdamına dayanmasını ifade etmektedir. Bir meslekteki kadın çalışanların oranının erkek çalışanların oranına göre artması, o mesleğin "kadına özel" olduğuna ilişkin düşünceleri beraberinde getirmektedir. Örneğin, kadınlara ait olduğu düşünülen duygusallık, yumuşaklık, anaçlık (bakma koruma büyütme işlevleri), duyarlılık gibi özellikleri taşımak, kadınlaşmış mesleklerden öğretmenlik ve hemşirelik gibi alanlarda neredeyse bilgi ve deneyimin önüne geçmeye başlamıştır. Bu da kadınlaşan mesleğin toplumsal statüsünü olumsuz etkilemektedir (Deren van Het Hof ve Hoştut, 2016: 102).

Herhangi bir mesleğin, kadına atfedilmesi ya da o meslekte çalışan grubun çoğunluğunun kadınlardan oluşması mesleklerde kadınlaşma olgusunun oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Örneğin, toplumda öğretmenlik, hemşirelik gibi mesleklerde daha çok kadınların görev alması belirtilen mesleklerin kadına atfedilmesine neden olmuştur. Bunların yanı sıra, etkili ikna ve iletişimin son derece önemli olduğu iletişim alanında özellikle halkla ilişkiler mesleği toplum tarafından çoğu zaman kadın mesleği olarak nitelendirilmektedir. İletişim fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin sayılarına bakıldığından kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden fazla olması bu durumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Halkla ilişkiler mesleğinin çalışanlarına yönelik olarak yapılan çalışmalar bu mesleğinin çalışanlarının çoğunluğunun kadınlardan oluştuğunu göstermektedir. Örneğin, ABD'de halkla ilişkiler çalışanlarının yarısından fazlasını (%55'ini) kadınlar oluşturmaktadır. Yapılan bir diğer araştırmaya göre ise, kadınların rolünün erkeklerden farklı olduğu, erkeklerin yönetim ağırlıklı görevlerine karşın kadınların daha çok iletişimci rolünü benimseyerek üstlendikleri ortaya koyulmuştur (Peltekoğlu, 2007: 151).

Ülkemizde halkla ilişkiler çalışanlarına yönelik çalışmalar incelendiğinde, bu alanda çalışan kadınların sayısının erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. 279 kişiden oluşan halkla ilişkiler çalışanı üzerinde yapılan çalışamaya göre cinsiyet dağılımındaki farklılık dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan halkla ilişkiler uygulayıcılarından yüzde 59.1'i kadınlardan meydana gelirken; yüzde 40.9'u erkeklerden oluşmaktadır. Buradan hareketle alanda kadınların daha çok istihdam edildikleri veya kendilerine iş bulabildikleri ifade edilebilir (Akar,2011: 140). Mevcut duruma bakıldığında, uygulamada ve mesleki örgütlerde kadın sayısının fazla olduğu görülür. Bunun yanında kadın halkla ilişkiler akademisyeni sayısı da erkeklerden fazladır. Dolayısıyla diğer ülkelere benzer şekilde, Türkiye'de de halkla ilişkiler alanında kadın oranının fazla olduğu söylenebilir (Öksüz ve Görpe,2014:126).

Materyal ve Metot

Alan araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma, 20-28 Şubat 2018 tarihinde Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri kapsarken, örneklemini Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma formu daha önce farklı bir meslek grubunun cinsiyet rolleri üzerinde çalışma yapan araştırmacılardan esinlenerek halkla ilişkiler mesleğine uyarlanmıştır (Arslan ve Alkan, 2016 ; Yaman, Yaman ve Eskicumalı, 2001). Araştırmaya 210 öğrenci katılmıştır. 10 anket formu eksik doldurulduğundan geçersiz sayılmış ve analizlere dahil edilmemiştir. Anket formu toplam 34 sorudan oluşmaktadır. Sorular, yüz yüze görüşme yoluyla cevaplandırılmış, elde edilen veriler SPSS 16 programında analiz edilmiştir.

Bulgular

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Araştırmaya 210 öğrenci katılmış, 10 anket formunun geçersiz olmasından dolayı toplam 200 anket formu üzerinden veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %52'si kız, %48'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların, %48,5'i birinci sınıf; %27,5'i ikinci sınıf ve %24'ü üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Eğitim döneminin ikinci yarı yılında son sınıf öğrencileri uygulamalı eğitim görmekte olduğundan son sınıf öğrencilerine anket yapılamamıştır. Öğrencilerin, %79'u herhangi bir kurumdan hizmet aldığında kurumda çalışan halkla ilişkiler uzmanının cinsiyetinin kuruma ilişkin algısını etkilemeyeceğini belirtirken; %21'i hizmet aldığı kurumdaki halkla ilişkiler uzmanının cinsiyetinin kuruma ilişkin algısını etkileyeceğini belirtmiştir. Katılımcıların %83'ü hizmet aldığı bir kurumda çalışan halkla ilişkiler uzmanının cinsiyetinin kendileri için önemli olmadığını belirtirken; %17'si halkla ilişkiler uzmanının cinsiyetinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların halkla ilişkiler mesleğinde cinsiyet rollerini belirlemek amaçlı hazırlanan sorulara verdiği yanıtlar tablo 1'de gösterilmiştir. Buna göre, "halkla ilişkiler mesleği, hem kadınların hem de erkeklerin yapabileceği bir meslektir" ifadesine kadınların %95'i ; erkeklerin ise; % 91'i katılmaktadır. Elde edilen bu veri doğrultusunda halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümü öğrencilerinin çoğunluğunun mesleği, cinsiyet fark etmeksizin her bireyin yapabileceğini düşündüğü söylenebilir. "Cinsiyet, halkla ilişkiler mesleğinde önemlidir" ifadesine kadınların %77'si katılmazken; erkeklerin %68.8'i bu görüşe katılmadığını ifade etmektedir. "halkla ilişkiler mesleğinde sadece kadınlar olmalıdır" ifadesine kadınların, %91'i katılmazken; erkeklerin, %96'sı bu ifadeye katılmamaktadır. Bir benzer imaj sorusu olan " halkla ilişkiler mesleğinde sadece erkekler olmalıdır" ifadesine, kadınların %92'si katılmazken, erkeklerin, %96'sı bu düşünceye katılmadığını belirtmektedir.

Halkla ilişkiler mesleğinde kadınlar kadar erkeklerinde yer alması gerektiğine yönelik hazırlanmış sorulardan " erkeklerde halkla ilişkiler uzmanlığı yapmalıdır" ifadesine, kadınların %77'si katılırken; erkelerin %82'si bu görüşe katılmaktadır. "Bir kuruma gittiğimde kadın halkla ilişkiler uzmanı görmek isterim" ifadesine kadınların %52'si katılmazken; erkeklerin %39'u ise; bu ifadeye katılmamaktadır. Bu ifadeye ilişkin verilen yanıtlar arasında cinsiyet dağılımına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. (p=0,02) kadın ve erkeklerin görüşlerine ilişkin veriler incelendiğinde kadınların erkeklere göre bir kurumda hizmet aldığında kurumun halkla ilişkiler uzmanının bayan olması daha az etkilemektedir. Katılımcıların hizmet aldıkları kurumda çalışan halkla ilişkiler uzmanının cinsiyetinin onlar için etkili olup olmadığına dair bir diğer ifade olan "bir kuruma gittiğimde erkek halkla ilişkiler uzmanı görmek isterim" görüşüne kadın katılımcıların %57.7'si katılmazken; erkeklerin %36.5'i bu görüşe katılmadığını belirtmektedir. Aynı ifadeye kadın ve erkek katılımcıların "katılmıyorum" ifadesine verdiği yanıtlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. (p=0,01) elde edilen bulgular ışığında bir kurumdan hizmet alan katılımcılardan kurumun halkla ilişkiler uzmanının cinsiyetinin kadın katılımcılarda erkek katılımcılara göre daha az önemli olduğu söylenebilir. Kadınların %69'u, erkeklerin %76'sı "halkla ilişkiler denildiğinde aklıma sadece kadınlar geliyor" ifadesine katılmadığını belirtmektedir. "Erkek halkla ilişkiler uzmanı kadınlar gibi etkili iletişim kurabilir" ifadesine kadınların %73'ü; erkeklerin ise, %82'si katılmaktadır. Kadınların %56'sı; erkeklerin %58'i "erkeklerin halkla ilişkiler departmanında çalışması halkla ilişkiler mesleğinde herhangi bir değişiklik yaratmaz" ifadesine katılmaktadır. Erkeklerin halkla ilişkiler departmanında çalışmasının toplum nezdinde imajını belirlemeye yönelik ifadelerden " erkeklerin halkla ilişkiler departmanında çalışması halkla ilişkiler mesleğinin toplum imajında herhangi bir değişiklik yaratmaz" düşüncesine kadınların %47'si katılırken; erkeklerin, %64'ü katılmaktadır. Belirtilen ifadeye ilişkin kadın ve erkek öğrencilerin verdiği cevaplar neticesinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. (p=0,16) Elde edilen bu bulgu doğrultusunda, erkek katılımcıların halkla ilişkiler departmanında erkek çalışan olmasının toplum imajında değişiklik oluşturmayacağı görüşüne kadınlara göre daha fazla katıldığı görülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Erkek halkla ilişkiler çalışanlarının mesleğin tolumdaki imajını olumsuz etkileyebileceğine dair cevaplar incelendiğinde, kadınların %75'i; erkeklerin ise, %80'i bu görüşe katılmamaktadır. Erkeklerin halkla ilişkiler departmanında çalışması mesleğin toplumdaki imajını olumlu etkiler ifadesine kadınların %36,5'i katılırken, erkeklerin %53.2'si bu görüşe katıldığını belirtmektedir. Bu veriler doğrultusunda erkeklerin hem cinslerinin halkla ilişkiler departmanında çalışmasının mesleğin imajı açısından olumlu olacağını düşündüğü söylenebilir.

"Halkla ilişkiler departmanında kadınların çalışması bu departman kurum için vitrin görevi gördüğünden önemlidir" görüşüne kadınların %27'si katılırken; erkeklerin %44'ü katılmaktadır. Bu ifadeye ilişkin görüşler ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı farklılığın olduğu yapılan istatistik sonucunda görülmektedir. (p=0,00) Kadınların halkla ilişkiler departmanında çalışmasının önemli olduğu düşüncesine erkeklerin kadınlara göre katılma oranın fazla olması erkek katılımcıların meslekte cinsiyet ayrımcılığına daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

"Halkla ilişkiler biriminde çalışan bayanların prezantabl olması gerekir" ifadesine ilişkin bulgular incelendiğinde belirtilen ifade ile katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. (p=0,12) Belirtilen ifadeye kadın katılımcıların %50'si katılırken; erkeklerin %60.4'ü katılmaktadır. Verilen yüzde ifadelerin erkek katılımcıların oranın kadınlara göre daha fazla olması erkeklerin halkla ilişkiler mesleğinde dış görünüşe daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Halkla ilişkiler çalışanının imajıyla ilgili diğer bir ifade olan " halkla ilişkiler biriminde çalışan kişilerin dış görünüşü ve imajı kurum ve hedef kitlesi için son derece önemlidir" düşüncesine kadınların %81', erkeklerin ise, %77'si katılmaktadır. Bu noktada katılımcıların çoğunluğu için halkla ilişkiler çalışanının dış görünüşünün önemli olduğu sonucuna varılmaktadır. (Bknz. Tablo1)

Tablo 1. Halkla İlişkiler Mesleğinde Cinsiyetçi Yaklaşım ve Meslek İmajına İlişkin İfadelerin Değerlendirilmesi

İFADEDELER	KADIN					ERKEK					ÖNEM
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	P
Halkla ilişkiler mesleği, hem kadınların hem de erkeklerin yapacağı bir meslektir.	%1,9	**%1**	%1,9	%29,8	%65,4	%33,3	3,1%	3,1%	%20,8	71,9%	,463
Cinsiyet halkla ilişkiler mesleğinde önemlidir.	%38,5	%38,5	%8,7	%10,6	%3,8	%34,4	%34,4	%5,2	%24,0	2,1	,132

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Halkla ilişkiler mesleğinde sadece kadınlar olmalıdır.	%44,2	%47,1	%4,8	%1,9	%1,9	%46,9	%50,0	%1,0	%2,1	%0	,358
Halkla ilişkiler mesleğinde sadece erkekler olmalıdır.	%47,1	%45,2	%3,8	%3,8	%0	%40,6	%49,0	%3,1	%3,1	%4,2	,276
Erkekler de halkla ilişkiler uzmanlığı yapmalıdır	%5,8	%13,5	%2,9	%42,3	%35,6	%2,1	%12,5	%3,1	%46,9	%35,4	,740
Bir kuruma gittiğimde kadın halkla ilişkiler uzmanı görmek isterim.	%12,5	%40,4	%10,6	%15,4	%21,2	%13,5	%26,0	%31,2	%18,8	%10,4	0,02
Bir kuruma gittiğimde erkek halkla ilişkiler uzmanı görmek isterim.	%13,5	%44,2	%13,5	%12,5	%16,3	%14,6	%21,9	%32,3	%19,8	%11,5	0,01
Halkla ilişkiler deyince aklıma sadece kadınlar geliyor.	%32,7	%36,5	%17,3	%7,7	%5,8	%27,1	%49,0	%8,3	%7,3	%8,3	,206
Erkek halkla ilişkiler uzmanları kadın halkla ilişkiler uzmanları gibi etkili iletişim kurabilir.	%8,7	%10,6	%6,7	%30,8	%43,3	%4,2	%7,3	%6,2	%45,8	%36,5	,221
Erkeklerin halkla ilişkiler departmanında çalışması halkla ilişkiler mesleğinde herhangi bir değişiklik yaratmaz.	%11,5	%16,3	%15,4	%25	%31,7	%2,1	%20,8	%17,7	%38,5	%20,8	0,16
Erkeklerin halkla ilişkiler departmanında çalışması halkla ilişkiler mesleğinin toplum imajında herhangi bir değişiklik yaratmaz.	%12,5	%26,0	%14,4	%21,2	%26,0	%6,2	%18,8	%10,4	%42,7	%21,9	0,21
Erkeklerin halkla ilişkiler departmanında çalışması, mesleğin toplumdaki imajını olumsuz etkileyebilir.	%32,7	%42,3	%10,6	%9,6	%4,8	%27,1	%54,2	%8,3	%5,2	%5,2	,469
Erkeklerin halkla ilişkiler departmanında çalışması, mesleğin toplumdaki imajını olumlu etkileyebilir.	%12,5	%28,8	%22,1	%24,0	%12,5	%10,4	%17,7	%17,7	%36,5	%17,7	,148
Halkla ilişkiler departmanında kadınların çalışması bu departman kurum için vitrin görevi gördüğünden önemlidir.	%12,5	%26,9	%33,7	%22,1	%4,8	%5,2	%29,2	%21,9	%9,4	%34,4	,000
Halkla ilişkiler biriminde çalışacak kadınların prezantabl olması gerekir.	%1,9	%14,4	%33,7	%30,8	%19,2	%4,2	%14,6	%20,8	%20,8	%39,6	0,12
Halkla ilişkiler biriminde çalışan kişilerin dış görünüşü ve imajı kurum ve hedef kitlesi için son derece önemlidir.	%2,9	%6,7	%8,7	%33,7	%48,1	%4,2	%8,3	%10,4	%22,9	%54,2	,566

Tablo 2. Kadın ve Erkek Halkla İlişkiler Çalışanlarının Yeterlilik ve Başarılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

İFADEDELER	KADIN					ERKEK					ÖNEM
	Kesinlikle katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	P
Erkek halkla ilişkiler departmanı çalışanları kadın halkla ilişkiler çalışanlarına göre daha başarılıdır.	**%27,9**	**%43,3**	%12,5	%9,6	%6,7	%17,7	%40,6	%33,3	%3,1	%5,2	0,04
Halkla Ilişkiler mesleği daha çok bayanlara uygun bir meslektir.	**%16,3**	**%43,3**	**%20,2**	**%16,3**	**%3,8**	**%19,8**	**%35,4**	**%10,4**	**%31,2**	**%3,1**	0,62

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Herhangi bir iş başvurusunda halkla ilişkiler departmanıyla ilgili değerlendirmede bayanlara öncelik tanınır.	**%10,6**	**%45,2**	**%20,2**	**%16,3**	**%7,7**	**%9,4**	**%28,1**	**%24,0**	**%30,2**	**%8,3**	0,74
İş başvurularında halkla ilişkiler personeli alımında erkeklerin önceliği vardır	**%23,1**	**%52,9**	**%14,4**	**%5,8**	**%3,8**	**%14,6**	**%44,8**	**%31,2**	**%6,2**	**%3,1**	0,63
Halkla Ilişkiler mesleğinde bayanların erkeklerden daha başarılı olduğunu düşünüyorum.	**%8,7**	**%50,0**	**%20,2**	**%16,3**	**%4,8**	**%8,3**	**%38,5**	**%21,9**	**%29,2**	**%2,1**	,181
Iletişim ile ilgili birimlerde daha çok kadınlar tercih edilmelidir.	**%12,5**	**%50,0**	**%17,3**	**%17,3**	**%2,9**	**%16,7**	**%43,8**	**%10,4**	**%28,1**	**%1,0**	,188
İletişim ile ilgili birimlerde daha çok erkekler tercih edilmelidir.	**%13,5**	**%60,6**	**%18,3**	**%5,8**	**%1,9**	**%16,7**	**%59,4**	**%12,5**	**%4,2**	**%7,3**	,300
Halkla İlişkiler mesleği bayanlara bırakılmalıdır.	**%19,2**	**%54,8**	**%11,5**	**%12,5**	**%1,9**	**%19,8**	**%44,8**	**%29,2**	**%3,1**	**%3,1**	,006
Toplum Halkla ilişkiler mesleğini bayanlara daha uygun görmektedir.	**%6,7**	**%38,5**	**%8,7**	**%25,0**	**%21,2**	**%8,3**	**%5,2**	**%16,7**	**%36,5**	**%33,3**	,398
Halkla İlişkiler mesleği zamanla kadın mesleği haline gelmiştir.	**%4,8**	**%42,3**	**%8,7**	**%19,2**	**%25,0**	**%8,3**	**%33,3**	**%3,1**	**%30,2**	**%25,0**	,135
Sektörde halkla ilişkiler alanında çalışan kadınların sayısı erkeklerden fazladır.	**%3,8**	**%23,1**	**%32,7**	**%31,7**	**%8,7**	**%4,2**	**%24,0**	**%24,0**	**%39,6**	**%7,3**	,730
İşveren olsaydım, halkla ilişkiler departmanına gelen başvuruda eşit kriterlere sahip bireylerden kadın olanı tercih ederdim.	**%9,6**	**%39,4**	**%20,2**	**%23,1**	**%7,7**	**%11,5**	**%42,7**	**%13,5**	**%28,1**	**%4,2**	,537
İşveren olsaydım, halkla ilişkiler departmanına gelen başvuruda eşit kriterlere sahip bireylerden erkek olanı tercih ederdim.	**%15,4**	**%50,0**	**%26,0**	**%4,8**	**%3,8**	**%12,5**	**%57,3**	**%18,8**	**%7,3**	**%4,2**	,650
Halkla ilişkiler biriminde çalışanların/uzmanın etkileyici bir bayan olması kurumun rakiplerine göre tercih edilebilirliğini artırır.	**%3,8**	**%27,9**	**%26,0**	**%22,1**	**%20,2**	**%12,5**	**%20,8**	**%19,8**	**%18,8**	**%28,1**	,088

Katılımcıların halkla ilişkiler mesleğinde çalışacak bireylerin başarı ve yeterliliğinin cinsiyete göre değerlendirmelerine yönelik sorulara verdiği yanıtlar tablo 2'de gösterilmiştir. Buna göre, yapılan istatistikler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: "Erkek halkla ilişkiler departmanı çalışanları kadın halkla ilişkiler departmanı çalışanlarına göre daha başarılıdır" ifadesine yönelik verilen cevaplar ile katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı farklılık görülmektedir. (p=0,04) Kadınların %71.2'si bu düşünceye katılmadığını belirtirken; erkeklerin %58.3'ü bu ifadeye katılmamaktadır. Ayrıca, aynı ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirten kadınların oranı %12.5 iken; kararsız olan erkeklerin oranı %33,3'tür. Erkeklerin halkla ilişkiler mesleğinde kadınlara göre daha başarılı olduğu görüşüne kadınların çoğunluğu katılmazken ve bir kısmı kararsızken, erkeklerin yarısından fazlası bu düşünceye katılmamasına rağmen bu ifadeye ilişkin olumlu/olumsuz bir tutum belirtmeyen erkeklerin sayısının da oldukça fazla olması dikkat çekmektedir.

Halkla ilişkiler mesleğinin cinsiyete yönelik uygunluğu belirlemek amacıyla hazırlanan " halkla ilişkiler mesleği daha çok bayanlara uygun bir meslektir" ifadesine katılımcıların

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

büyük çoğunluğu katılmadığını belirtse de, kadınların %20'si katılırken; erkeklerin %34.3'ünün katıldığı görülmektedir. İfadeye katılan erkeklerin sayısının kadınlardan fazla olması, halkla ilişkiler bölümü erkek öğrencilerinde bu mesleğin kadınlara daha uygun olduğu görüşüne sahip olduğunu göstermektedir. "Herhangi bir iş başvurusunda halkla ilişkiler departmanıyla ilgili değerlendirme de bayanlara öncelik tanınır" ifadesine kadınların %24'ü katılırken; erkeklerin %38.5'u bu düşünceye katıldığını belirtmiştir. Bu veriye göre; halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğu halkla ilişkiler departmanında işe alımda bayanların öncelikli olduğunu düşünmezken; azımsanmayacak bir kısmı özellikle de erkek öğrencilerin bu konuda ayrımcılık yapıldığını düşündüğünü göstermektedir.
"İş başvurusunda halkla ilişkiler personeli alımında erkeklerin önceliği vardır" ifadesine katılımcıların çoğunluğu katılmamaktadır. (Kadınların %76'sı erkeklerin%59.4'ü) "
"Halkla ilişkiler mesleğinde bayanların erkeklerden daha başarılı olduğunu düşünüyorum" ifadesine kadınların %58.7'si; erkeklerin %46,8'i katılmadığını belirtmektedir. "İletişim ile ilgili birimlerde daha çok kadınlar tercih edilmelidir" ifadesine kadınların %62,5'i erkeklerin ise; %60.5'i katılmamaktadır. "İletişimle ilgili birimlerde daha çok erkekler tercih edilmelidir" ifadesine kadınların %74'ü; erkeklerin %%76'sı katılmamaktadır. "Halkla ilişkiler mesleği bayanlara bırakılmalıdır" ifadesine kadınların %74'ü; erkeklerin %76'sı katılmadığını belirtmektedir. Bulgular sonucunda erkek ve kadın katılımcıların çoğunluğunun meslekte elde edilen başarının ve yeterliliğin cinsiyet ile ilgili olmadığını düşündüğü söylenebilir.
"Toplum halkla ilişkiler mesleğini daha çok bayanlara uygun görmektedir" ifadesine kadınların %48'i katılırken; erkeklerin %69.8'i katılmaktadır. "Halkla ilişkiler mesleği zamanla kadın mesleği haline gelmiştir" ifadesine kadınların, %44.2'si; erkeklerin %55.2'si katılmaktadır. Bu veriler ışığında katılımcıların çoğunluğunun meslekteki başarı ve yeterlilikte cinsiyetin önemli olmadığını düşünmesine rağmen toplumun halkla ilişkiler mesleğini kadın mesleği olarak algıladığını ve bu mesleğin zamanla kadınlaştığına yönelik tutumları olduğu ortaya çıkmaktadır.
"Sektörde halkla ilişkiler alanında çalışan kadınların sayısı erkeklerden fazladır" ifadesine kadınların %40.4'ü katılırken; erkeklerin %46.9'u katılmaktadır. "İşveren olsaydım halkla ilişkiler departmanına personel alımında kadın tercih ederdim" ifadesine kadınların %30.8'i katılırken; erkeklerin %32.3'ü katılmaktadır. "İşveren olsaydım halkla ilişkiler departmanına personel alımında erkek olanı tercih ederdim" ifadesine kadınların %8'i katılırken erkeklerin %11.5'i katılmaktadır. Bu ifadeye katılımcıların çoğu katılmadığını belirtirken yüzdelerde belirtildiği gibi katılımcıların oldukça az bir kısmı bu görüşe katılmaktadır. Dolayısıyla halkla ilişkiler departmanına personel alımında katılımcıların cinsiyet ayrımcılığına karşı olduğu görülmektedir. (Bknz. Tablo2)
Halkla ilişkiler alanında başarı ile cinsiyet rolü ilişkisine yönelik son ifade olan "halkla ilişkiler biriminde çalışanların etkileyici olması kurumun tercih edilebilirliğini arttırır" ifadesine kadınların %42.3'ü katılırken, erkeklerin %46.9'u katılmaktadır. Aynı ifadeye katılma noktasında kararsız olduğunu belirtenlerin ise; %26'sı kadın; %19'u erkektir. Bu durumda katılımcıların yaklaşık olarak yarısı halkla ilişkiler biriminde çalışacak bireylerin etkileyici olması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

Sonuç

Araştırmaya katılan öğrencilerin %52'si kız, %48'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların, %48,5'i birinci sınıf; %27,5'i ikinci sınıf ve %24'ü üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin, çoğunluğunu (%79) herhangi bir kurumdan hizmet aldığında kurumda çalışan halkla ilişkiler uzmanının cinsiyetinin kuruma ilişkin algısını etkilememektedir. Katılımcıların çoğunluğu (%83) hizmet aldığı bir kurumda çalışan halkla ilişkiler uzmanının cinsiyetinin kendileri için önemli olmadığı belirtmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Katılımcıların büyük çoğunluğu halkla ilişkiler mesleğinin hem kadın hem de erkeklerin yapabileceği bir meslek olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bu veri doğrultusunda halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümü öğrencilerinin çoğunluğunun mesleği, cinsiyet fark etmeksizin her bireyin yapabileceğini düşündüğü söylenebilir. Katılımcıların halkla ilişkiler mesleğinde cinsiyet rolünü belirlemeye yönelik hazırlanan soruya verilen yanıtlar neticesinde, halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümü öğrencilerinin çoğunluğu cinsiyetin halkla ilişkiler mesleğinde önemli olmadığını düşüncesinin yanış sıra mesleğin sadece kadınlar ya da sadece erkekler tarafından yapılması gerektiği ifadesinin oldukça yanlış bir tutum olduğunu düşündükleri ve tutuma katılmadıkları açıkça ortadadır.

Katılımcıların her ne kadar büyük çoğunluğu kadınlar kadar erkeklerin de halkla ilişkiler uzmanlığı yapabileceğini ifade etmesi ve alanda cinsiyetin önemli olmadığını ifade etmesine rağmen bir kurumda hizmet alındığına halkla ilişkiler uzmanının cinsiyetinin önemine dair verilen yanıtlar arasında kadın ve erkek katılımcılara göre dikkat çekici bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ifadelere ilişkin verilen yanıtlar arasında cinsiyet dağılımına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. (p=0,02; p=0,01) Kadın ve erkeklerin görüşlerine ilişkin veriler incelendiğinde kadınların erkeklere göre bir kurumda hizmet aldığında kurumun halkla ilişkiler uzmanının bayan ya da erkek olması onları daha az etkilemektedir. (Bknz. Tablo1)

Katılımcıların büyük çoğunluğu halkla ilişkiler mesleğini denildiğinde akla sadece kadınların geldiği ifadesine katılmamakta ve erkeklerin de kadınlar gibi etkili iletişim kurarak meslekte başarılı olabileceğine inanmaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, toplumun erkeklerin alanda çalışmasının meslek imajı açısından olumsuz bir etkisi olmayacağını belirtse de erkeklerin alanda çalışmasının olumlu olacağını düşünen erkeklerin sayısının kadınlardan fazla olması, erkeklerin hem cinslerinin halkla ilişkiler departmanında çalışmasının mesleğin imajı açısından daha olumlu olacağını düşündüğü söylenebilir.

Katılımcıların çoğunluğu halkla ilişkiler alanında cinsiyetin önemli olmadığını düşünse de "halkla ilişkiler departmanında kadınların çalışması bu departman kurum için vitrin görevi gördüğünden önemlidir" görüşüne kadınların %27'si katılırken; erkeklerin %44'ü katılmaktadır. Bu ifadeye ilişkin görüşler ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı farklılığın olduğu yapılan istatistik sonucunda görülmektedir. (p=0,00) Kadınların halkla ilişkiler departmanında çalışmasının önemli olduğu düşüncesine erkeklerin kadınlara göre katılma oranın fazla olması erkek katılımcıların meslekte cinsiyet ayrımcılığına daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Halkla ilişkiler biriminde çalışan bayanların prezantabl olması gerektiği ve çalışan kişinin imajının kurumun hedef kitlesi için önemli olduğu ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğu katılmaktadır. Bu durumda halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümü öğrencileri için alanda çalışacak bireyin cinsiyetinden ziyade dış görünüş ve imajının önemli olduğu söylenebilir.

Katılımcıların meslekteki yeterlilik ve başarı ile cinsiyet ilişkisine dair hazırlanan sorulara verilen yanıtlar neticesinde elde edilen bulgularda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin; "erkek halkla ilişkiler departmanı çalışanları kadın halkla ilişkiler departmanı çalışanlarına göre daha başarılıdır" kadınların %71.2'si bu düşünceye katılmadığını belirtirken; erkeklerin %58.3'ü bu ifadeye katılmamaktadır. Ayrıca, aynı ifadeye ilişkin kararsız olduğunu belirten kadınların oranı %12.5 iken; kararsız olan erkeklerin oranı %33,3'tür. Erkeklerin halkla ilişkiler mesleğinde kadınlara göre daha başarılı olduğu görüşüne kadınların çoğunluğu katılmazken ve bir kısmı kararsızken, erkeklerin yarısından fazlası bu düşünceye katılmamasına rağmen bu ifadeye ilişkin olumlu/olumsuz bir tutum belirtmeyen erkeklerin sayısının da oldukça fazla olması dikkat çekmektedir. (p=0,04)

Halkla ilişkiler mesleğinin cinsiyete yönelik uygunluğu belirlemek amacıyla hazırlanan " halkla ilişkiler mesleği daha çok bayanlara uygun bir meslektir" ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğu katılmadığını belirtse de, kadınların %20'si katılırken; erkeklerin

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

%34.3'ünün katıldığı görülmektedir. İfadeye katılan erkeklerin sayısının kadınlardan fazla olması, halkla ilişkiler bölümü erkek öğrencilerinde bu mesleğin kadınlara daha uygun olduğu görüşüne sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 2'de elde edilen verilere göre; halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğu halkla ilişkiler departmanında işe alımda bayanların ya da erkeklerin öncelikli olduğu görüşüne katılmamaktadır.

Halkla ilişkiler mesleğindeki başarı üzerinde cinsiyetin rolünü belirlemeye yönelik hazırlanan sorulara verilen yanıtlar analiz edildiğinde yapılan istatistik sonuçlarına göre, erkek ve kadın katılımcıların çoğunluğunun meslekte elde edilen başarının ve yeterliliğin cinsiyet ile ilgili olmadığını düşündüğü söylenebilir. Bu veriler ışığında katılımcıların çoğunluğunun meslekteki başarı ve yeterlilikte cinsiyetin önemli olmadığı ve işe alımlarda cinsiyetin önemli olmadığını ve bu ayrımcılığa karşı olduğu açık bir şekilde görülmesine rağmen, toplumun halkla ilişkiler mesleğini kadın mesleği olarak algıladığını ve bu mesleğin zamanla kadınlaştığına yönelik tutumları olduğu ortaya çıkmaktadır. (Bknz. Tablo 2)

Araştırma sonucunda, halkla ilişkiler sektöründe önemli kitle olarak kabul edilen iletişim fakültesi halkla ilişkiler ve reklamcılık bölümü öğrencilerinin meslekte cinsiyetin önemli olup olmadığına dair görüşleri incelenmiştir. Sonuç olarak, her ne kadar öğrencilerin çoğunluğu meslekte cinsiyetin önemli olmadığı, erkeklerin ve kadınların eşit olması gerektiği, her iki grubunda başarılı olabileceğini düşünmesine rağmen toplum nezdinde mesleğin "kadın mesleği" olarak algılandığı ve mesleğin zamanla kadınlaştığı ortaya çıkmaktadır. Ulaşılan önemli sonuca ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için öğrencilerden ziyade meslek dışındaki toplulukların da çalışmaya dâhil edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akar, Hüsamettin (2011). "Halkla İlişkiler Rolleri Ve Algılanmasına Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Arslan, Aynur ve Akan, Seval Ağaçdiken (2016). **"***Üniversite Öğrencilerinde Erkek Hemşire Algısı"*, Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi, C.1, S.1.

Fidan, Mehmet (2008). Halkla İlişkiler Gelişim Süreci, Halkla İlişkiler kitabının içinde Editörler: Ahmet Kalender- Mehmet Fidan, Tablet Yayın, Konya.

Het Hof, Seçil Deren ve Hoşnut, Sibel (2016). "*Türkiye'de Kurumsal İletişim Yöneticileri*", Feminist Eleştiri Dergisi, C.8, S.2, ss.101-109.

Okay, Ayla ve Akay, Aydemir (2012). Halkla İlişkiler Kavram Strateji ve Uygulamaları, Der Yayınları, İstanbul.

Öksüz, Burcu ve Görpe, Serra (2014). *"Türkiye'de Halkla İlişkiler Alanında Kadının Yeri: Akademisyenler, Uygulamacılar Ve Meslek Örgütü Temsilcilerinin Konuya Yaklaşımları"*, s.125-147.

Peltekoğlu, Filiz Balta (2007). Halkla İlişkiler Nedir?, Beta Yayınları, İstanbul.

Yaman, Erkan; Yaman, Havva ve Eskicumalı, Ahmet (2001). " *Öğretmenlik Mesleğinin Sosyo-Ekonomik Statüsü/Bu Mesleğin Bir Bayan Mesleği Haline Dönüşmesi Durumu ve Eğitim Fakültesi Üzerine Bir Araştırma*", SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, C.2.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

Technical and Vocational High School Students' Attıtudes To Language Learning

Seyhan KARAHAN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Turkey
seyhan.karahan@ogr.sakarya.edu.tr

Dr. Kerim Karabacak
Istanbul Üniversity-Cerrahpasa, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Istanbul, Turkey
kerimk@istanbul.edu.tr

Özet
Bu araştırma, mesleki ve teknik lise dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarını, cinsiyet, okul türü, alan, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, anne baba meslek ve aile gelir düzeyine göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili Çayırova ilçesinde bulunan dört meslek lisesinden 156 kız ve 162 erkekten oluşan 9. ve 10. sınıf ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t Testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, mesleki ve teknik lisede öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarında bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: İngilizce Tutumu, İngilizce Öğretimi, Lise Türü, Alan Türü

Abstract
Attitudes of Ninth and Tenth Grade Students towards English. In this research, attitudes of ninth and tenth grade students towards English were investigated in terms of gender, high school types, the field, grade, parents' education, parents' occupation and level of income. Sample of research includes 162 male and 156 female, total 318 students in 2013-2014 academic years from four vocational high schools in Kocaeli-Çayırova. Attitude scale which was developed by Aydoslu (2005) was used for data collection. For data analysis, mean, standard deviation, t test and ANOVA were used. Result of this search, significant differences were observed according to some variables in 9th and 10th grade students' attitudes towards English.
Key Words: English Attitude, Emglish Education, High School Types, field graduated from

Giriş

Dil bir iletişim aracıdır. Hızla gelişen bir dünyada sadece aynı dili konuşan insanlarla değil, farklı uluslarla iletişim kurmak oldukça önemlidir. Günümüzde İngilizce "dünya dili" olarak kabul edilmekte ve neredeyse tüm ülkeler tarafından bilinmektedir. Okullarda da öğrencilerin neredeyse tamamı birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmektedir.

Günümüzde yabancı dile verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle bu önemin farkında olan bireyler yabancı dil kurslarına giderek, dil bilen bireylerden yararlanarak ya da yabancı dilde yayınlanan gazete ve dergileri takip ederek yabancı dil öğrenmeye çalışmaktadırlar (Ün, 1984).

Ekonomik ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmek, kültürel açıdan iletişim kurabilmek, küreselleşmenin gereği olarak çağı yakalayabilmek için İngilizce öğretiminin bu ihtiyaçları karşılayıcı nitelikte olması gerekir. Dilbilgisi ve kelime bilgisinin yanı sıra iletişim becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

İnsanoğlunun varlığını koruma, bilgiden yararlanma, mutluluğu yakalama ve dostlukları pekiştirme çabaları önce bireyler arası, sonra gruplar arası ve giderek uluslararası ilişkileri zorunlu kılmaktadır. Gün geçtikçe artan ve yoğunlaşan uluslararası ilişkiler ulusların kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarını yetersiz kılmakta ve öteki ulusların dillerini öğrenme, uluslar topluluğunun bir üyesi olarak yaşayabilmenin ön koşulu olarak belirmektedir. Bugün dünya üzerinde turizm amacıyla yaklaşık 350 milyon kişinin seyahat ettiği gerçeği de dikkate alındığında yabancı dil öğretimini daha etkili kılabilecek araştırmalar hemen tüm bireyleri ve ulusları ilgilendirebilecek bir önem taşımaktadır. Son yıllarda, özellikle İngilizce dilinin önemi artmakta ve uluslararası bir dil olma yolunda ilerlemektedir (Bağçeci, 2004).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Tutum kavramı, kişilerin, nesnelerin ve olayların olumlu veya olumsuz değerlendirilmesi (Gerrig ve Zimbardo, 2012) şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile tutum, belli bir objeye karşı bireylerin olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimidir. Birey olumsuz bir tutum geliştirdiği objeye karşı ilgisiz kalır, onu sevmez, takdir etmez ve onunla uğraşmaz, hatta kendisine göre bir iş olmadığını düşünür. Bireyler kendilerine göre olmadığını düşündükleri işlerin içinde yer almak istemeyebilir, bu durumlarını ise hoşlanma veya hoşlanmama biçiminde ifade edebilirler. Tutumlar, çevrenin tanımlanabilir özelliklerine, kişilere, nesnelere, olaylara ya da fikirlere duyulan hoşlanma ve hoşlanmamalardır (Atkinson, Atkinson, Hilgard, 1995; Akt. Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı, 2011). Tutumlar bir kimsede bir şeye karşı ilgi uyanmasını sağlayan merak ve değerlendirme gibi özelikleri de kapsadığı için sadece öğrenmenin olup olmamasını değil aynı zamanda kişinin öğrenme tarzını da etkiler (Atasoy, 2004).

Tutumun, eğitimciler tarafından dikkate alınması gereken bir kavram olduğu söylenebilir. Öğrenme ortamında, öğretilen konuya karşı öğrenciler tarafından olumlu veya olumsuz bir tutum oluşacaktır. Olumlu ya da olumsuz tutumun öğrenmeyi etkileyen bir unsur olduğu düşünülürse, tutumu etkileyen durumların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlara göre önlemlerin alınması, eğitimin istenilen amacına ulaşması için gereklidir (Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı, 2011).

Öğrenciler herhangi bir derse olduğu gibi İngilizce dersine de olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebilirler. İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumları ders başarılarını da etkilemektedir. Meslek lisesi öğrencileri, derse yeterince önem vermemekte, ders esnasında konuşmaktan çekinmekte ve bazen dil öğrenmenin gereksiz olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca bu öğrenciler yabancı dilin ileriki yaşamlarında onlar için bir yararı olmayacağını savunmaktadırlar. Bu düşüncelerin aksine mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler için yabancı dil ileride iş hayatlarında önemli yararlar sağlayacaktır. Karahan (2007)'a göre Türkiye'de İngilizce öğrenmek dahi iyi bir meslek sahibi ve daha yüksek statüye sahip olmak için bir araç olarak algılanmaktadır.

İngilizce dersine yönelik öğrenci tutumları ve ders başarıları üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde yabancı dile ilginin dil öğrenmede önemli olduğunu vurgulamaktadır. İngilizce dersini alan öğrencilerin bir kısmı bu derse karşı zaman zaman olumsuz tutumlar ortaya koymakta ve bu tutumlar öğrencinin İngilizceyi öğrenmesinde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerinde karşılaştıkları zorlukların başında derse karşı gösterilen bu olumsuz tutumlar gelmektedir (Gömleksiz, 2003).

Öğrenme ortamındaki sorunları bilişsel, duyuşsal ve Psiko-motor (devinişsel) alanlara ilişkin olarak incelediğimizde, bilişsel alana daha fazla ağırlık verildiği ve ortaya çıkan sorunlara da çoğunlukla, sadece bu boyutun ele alınarak, çözüm önerileri geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Oysa duyuşsal özellikler öğrenme ortamında bireyin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Gömleksiz, 2003).

Gedikoğlu ve Öner (2007) ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı üzerine çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri başarılarını etkilemektedir. Yabancı dil kaygısı yüksek öğrencilerin notlarının düşük olduğu, yabancı dil kaygısı düşük öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin mezun oldukları veya okudukları okul türüne (devlet, özel), ailelerinin eğitimlerine, mesleklerine ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmediği görülmüştür. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri en çok öğrenim gördükleri okula göre farklılık göstermektedir.

Bağçeci (2004) "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları" adlı çalışmasında öğrencilerin cinsiyetlerinin, İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını etkilediğini vurgulamıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okul türleri öğrencilerin tutumlarını değiştirmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar İngilizceye karşı tutumlarını değiştirmiştir. Ailenin eğitim düzeyi ile olumsuz tutum geliştirme arasında kısmen bir ilişki bulunmuş ancak ailenin gelir düzeyi ile İngilizce' ye karşı tutum arasında fark görülmemiştir.

Aydoslu (2005) araştırmasında, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum düzeyleri ile cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amacı ve ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saati arasındaki ilişki incelenmeye çalışmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında duyuşsal ve davranışsal boyutta anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında davranışsal boyutta anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal ve bilişsel boyuttaki tutum düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmaktadır. Özel lise mezunlarının en yüksek tutum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum özel okullarda yabancı dile daha

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

fazla önem verildiğini gösterebilir. Öğrencilerinin derse ve sınava hazırlanmak dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Bağçeci ve Yaşar (2007) Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri adlı çalışmasında Gaziantep'teki liselerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlamıştır. Öğrencilerin %50'sinden fazlası not kaygısının İngilizce öğretiminde olumlu bir katkısının olduğuna dolayısıyla, bu kaygının gerekliliğine inandıkları açıklanmıştır. İngilizce öğretim metotlarının beklenen öğrenmeyi yeterince sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dörtte üçünün İngilizce bilmenin bireyin sosyal çevresini genişletmesi görüşüne katılmaması bu yönde öğrencilerin motive edilmesinin pek mümkün görünmediği sonucunu ortaya koymuştur.

Keskin (2003) araştırmasını ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla akademik başarılarının; cinsiyet, anne baba eğitimi ve ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre derse yönelik tutumlarla bahsedilen değişkenler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Akalın ve Zengin (2007) halkın yabancı dil ile ilgili algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda insanın mesleki, akademik ve ticari anlamda getireceği artıların yanında kültürlerarası iletişime yatkın olan samimiyetiyle yabancı dil, özellikle İngilizce öğretimine sıcak bakmaktadır. Bu konudaki nicel artış belki de bu heyecanın yansımasıdır.

Aytürk (1999) lise düzeyinde bilgisayar destekli eğitimin, İngilizce derslerindeki öğrenci başarısının artırmada geleneksel yönteme oranla daha etkili olduğunu saptamıştır. Ayrıca bilgisayar destekli eğitimin İngilizce dersine yönelik tutumları da olumlu yönde geliştirdiği belirtilen araştırmada İngilizce dersine yönelik tutumla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kınsız, Mesleki Yabancı Dil Eğitiminin Sürdürülebilir Gelişmeye Katkıları adlı çalışmasında; Türkiye'de meslekî lise ve meslek yüksekokullarında yabancı dil eğitiminin etkinliğini incelemek ve bu okullarda yabancı dil eğitiminin meslekî eğitim ile bütünleşip bütünleşmediğini araştırmayı amaçlamıştır. Eğitim sistemi, alan bilgisinin yanı sıra, uyum ve sorun çözme yeteneği, özgür hareket edebilme, grup çalışmasına yatkın olma gibi kişisel yetileri ortaya çıkaracak ve kazandıracak bir yapılanmayı da gerektir. İş yaşamının beklentileri, gençlerin meslek eğitimini etkiler. Tek başına alan bilgisi meslek yaşamında yeterli olmamaktadır. İş dünyasının istek ve beklentilerine yanıt verebilmek için, kişisel becerilerin ve kültürler arası iletişimin ön plana çıktığı bir eğitim ve öğrenme sürecin e gereksinim vardır. Bu da, meslek eğitiminde yabancı dil ve dillerin öğretimini kaçınılmaz kılmaktadır. Ayrıca yabancı dil bilgisinin iş kollarında önemli bir ölçüt olduğu anlaşılmaktadır. Üretim ve hizmet sektörünün yapılanma biçimlerindeki görev dağılımlarına göre, yabancı dile farklı düzeylerde gereksinim duyulmaktadır.

Gürel (1986), öğrencilerin akademik benlik tasarıları ve tutumları ile İngilizce öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve derse yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Okula ilişkin tutum ile başarı arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, okula ilişkin tutum dereceleri yüksek ya da orta olan öğrenci gruplarının İngilizce başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Akademik benlik tasarımları orta ya da yüksek olan grupların İngilizce'deki başarıları anlamlı düzeyde farklılıklar göstermiştir.

Bir başka araştırma sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları, cinsiyete ve ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Anne baba öğrenim düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin tutumları cinsiyete ve anne baba öğrenim düzeyine göre farklılık gösterirken ekonomik düzeyin öğrencilerin tutumlarını etkilemediği saptanmıştır (Aydoslu,2005).

Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak bu araştırmada "mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi" amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek içinde aşağıda yer alan problem ve alt problemlere cevap aranacaktır.

Araştırma Problemi

Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır ve bu tutumlar çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Meslek Lisesi öğrencilerinin genel olarak İngilizce dersine yönelik ortak tutumları nasıldır?

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında fark var mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
4. Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin tutumları Meslek Lisesi öğrencilerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumuna göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında fark var mıdır?
6. Öğrencilerin ebeveynlerinin mesleklerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında fark var mıdır?
7. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretimine ayrılan süre, kullanılan yöntem, teknik ve materyallerden ziyade, dile karşı göstermiş oldukları tutum da oldukça önemlidir. Yabancı dilin öneminin farkında olmayan bir öğrenci için kullanılan en etkili yöntemler dahi yeterli olmayacaktır. Önemli olan yabancı dilin öneminin farkında olmak ve dile yönelik olumlu tutum geliştirmektir. Meslek lisesi öğrencilerinin dile yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi dil öğrenmede tutumun öneminin daha çok dikkate alınmasına sebep olacaktır. Bu araştırma mesleki ve teknik lisede öğrenim gren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ortaya koyması açısından önemlidir.

Varsayımlar

1. Bu araştırma için hazırlanan "Meslek Lisesi Öğrencileri İçin İngilizce Dersi Tutum Ölçeği" geçerli ve güvenilir bir araç olarak kabul edilir.
2. Öğrencilerin ankete doğru, samimi ve içtenlikle cevap verdikleri kabul edilir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Kocaeli ili Çayırova ilçesi 2013-2014 eğitim - öğretim yılında mesleki ve teknik liselerdeki 9.ve 10. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma Kocaeli ili Çayırova ilçesinde 2013-2014 eğitim - öğretim yılında araştırmanın yapıldığı gün okula devam eden gönüllü öğrencilerin tutumlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırmadaki elde edilen bulgular öğrencilerin tutum ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Kocaeli ili Çayırova ilçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında mesleki ve teknik lisede öğrenim gören dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemle 318 öğrenciden veri elde edilmiştir. Öğrencilerin alanlara göre dağılımı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Alanlara Göre Ankete Katılan Öğrenci Listesi

Alan	Öğrenci Sayısı
Bilişim Teknolojileri	125
Grafik / Fotoğraf	27
Çocuk Gelişimi	27
Gıda	36
Tesisat ve İklimlendirme	26
Makina	37
Alan Yok	40
TOPLAM	318

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Aydoslu (2005) tarafından hazırlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan bir ölçektir. Ölçekte tutumun yanı sıra kişisel bilgi içeren sorulara da yer verilmiştir. "Meslek Lisesi Öğrencileri İçin İngilizce Dersi Tutum Ölçeği" Likert tipi bir ölçektir. Tutum ölçeğinde öğrenciler için "kesinlikle katılıyorum" , "katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" olmak üzere beş cevap seçeneği bulunmaktadır. Öğrencilerden kendileri için uygun seçeneğe "×" işareti koyarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan her bir boyut için ayrı faktör analizi ve madde analizi yapılmıştır. Güvenirlikleri Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,92'dir. Ölçekler

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

dört farklı lisede gerekli izinler alınarak öğretmenlerin gözetiminde toplam 318 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekler, kişisel bilgilere ve İngilizce öğretimine ilişkin görüşleri tespit etmeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistik işlemleri (ortama, standart sapma ve bağıl değişim katsayısı) ve ikiden fazla grupların ortalamalarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. İki bağımsız grubun ortalamalarını karşılaştırmak için ise bağımsız gruplar için "t-testi" kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Özellikler		f	%	Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	156	49,1	Anne Eğitim	Okur-yazar değil	17	5,3
	Erkek	162	50,9		Okur-yazar	5	1,6
	Toplam	318	100		İlkokul	174	54,7
Sınıf	9. sınıf	146	45,9		Ortaokul	81	25,5
	10. sınıf	172	54,1		Lise	33	10,4
	Toplam	318	100		Üniversite	8	2,5
Okul türü	AML/ATL	166	52,2		Toplam	318	100
	ML/TL	152	47,8	Baba Meslek	İşçi	158	49,7
	Toplam	318	100		Memur	6	1,9
Alan	Bilişim	125	39,3		Serbest Meslek	55	17,3
	Grafik/Fotoğraf	27	8,5		İş yeri sahibi	29	9,1
	Çocuk Gelişimi	27	8,5		Emekli	28	8,8
	Gıda	36	11,3		Diğer	42	13,2
	Tesisat ve İklimlendirme	26	8,2		Toplam	318	100
	Makine	37	11,6	Anne Meslek	Ev Hanımı	244	76,7
	Alan Yok	40	12,6		Memur	3	0,9
	Toplam	318	100		İşçi	54	17,9
Baba Eğitim	Okur-yazar değil	3	0,9		İş yeri sahibi	3	0,9
	Okur-yazar	4	1,3		Emekli	3	0,9
	İlkokul	136	42,8		Serbest Meslek	1	0,3
	Ortaokul	81	25,5		Diğer	10	3,1
	Lise	86	27		Toplam	318	100
	Üniversite	8	2,5	Gelir Düzeyi	Düşük	12	3,8
	Toplam	318	100		Orta	290	91,2
					Yüksek	16	5
					Toplam	318	100

Örneklemde yer alan mesleki ve teknik lise öğrencilerine ait bilgiler tablo 2'de verilmiştir. Adayların 156'sı kız (%49,1), 162'si erkek (%50,9) olmak üzere 166''sı (%52,2) Anadolu Meslek Lisesi ve Anadolu Teknik Lisesi, 152'si (%47,8) Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise'de öğrenim görmektedir. Alanlara göre dağılıma baktığımızda 125'i (%39,3) Bilişim, 27'si (%8,5) Grafik/Fotoğraf, 27'si (%8,5) Çocuk Gelişimi, 36'sı (%11,3) Gıda, 26'sı (%11,3) Tesisat ve İklimlendirme, 37'si (%11,6) Makine bölümü öğrencilerinden oluşur. 40 (%12,6) öğrenci de alanı belli olmayan 9. sınıf öğrencileridir. Annelerin 5'i (%1,6) okur- yazar, 174'ü (%54,7) ilkokul, 81'i (%25,5) ortaokul, 33'ü (10,4) lise, 8'i (%2,5) üniversite mezunu, 17'si (%5,3) okur-yazar değildir. Babaların ise 4'ü (%1,3) okur yazar, 136'sı (%42,8) ilkokul, 81'i (%25,5) ortaokul, 86'sı (%27) lise, 8'i (%2,5) üniversite mezunu, 3'ü (%0,9) okur yazar değildir. Annelerin 244'ü (%76,7) ev hanımı, 3'ü (%0,9) memur, 54'ü (%17,9) işçi, 3'ü (%0,9) iş yeri sahibi, 1'i (%0,3) serbest meslek 3'ü (%0,9) emeklidir. Babaların ise 158'i (%49,7) işçi, 6'sı (%1,9) memur, 55'i (%17,3) serbest meslek, 29'u (%9,1) iş yeri sahibi, 28'i (%8,8) emeklidir. Ailelerden 12'si (%3,8) düşük, 290'ı (%91,2) orta, 16'sı (%5) yüksek gelire sahiptir..

1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 3. Betimsel İstatistikler

	N	$\overline{X}$	ss	V%
Toplam	318	3,2579	2,25	69,062

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Mesleki ve teknik lisede öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları Tablo 3'de verilmiştir. 318 öğrenciden elde edilen verilere göre gerçekleştirilen betimsel istatistiklerin sonuçlarında, ortalama ($\overline{X}$) "3,2579", standart sapma (ss) "2,25" ve bağıl değişim katsayısı (V%) "69,062" olarak elde edilmiştir. Bu verilere göre mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bağıl değişim katsayısının "% 25"ten büyük olmasından dolayı da öğrencilerin bu ortalamadan çok fazla dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları birbirinden oldukça farklıdır.

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4. T-Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken		N	$\overline{X}$	ss.	V%	t	df	p
Cinsiyet	Erkek	162	3,5494	2,54171	71,609	2,361	316	,000
	Kız	156	2,9551	1,88489	63,784			
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	146	3,9110	2,78895	71,310	4,919	316	,000
	10. Sınıf	172	2,7035	1,48260	54,84			
Okul Türü	AML/ATL	166	2,1084	1,82250	86,439	-11,180	316	,034
	EML / TL	152	4,5132	2,01316	44,606			

Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyete göre incelendiğinde, Tablo 4'deki t-testi sonuçlarında "t=2,361" ve "p=0,000" değerleri elde edildiğinden "p<0,05" düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Aynı Tablo'dan erkek öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$=3,5494) ile erkek öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =2,9551) karşılaştırıldığında, erkeklerin kızlara oranla İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca bağıl değişim katsayıları (V%) incelendiğinde her iki grubun bağıl değişim katsayısının "%25" ten yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, grupların heterojen bir dağılım gösterdiğini, başka bir ifade ile grup üyelerinin İngilizce dersine yönelik farklı tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, Tablo 4'deki t-testi sonuçlarında "t=4,919" ve "p=0,000" değerleri elde edildiğinden "p<0,05" düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Aynı Tablo'dan 9. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\overline{X}$ =3,9110) ile 10. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\overline{X}$ =2,7035) karşılaştırıldığında, 9. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilerine İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca bağıl değişim katsayıları (V%) incelendiğinde her iki grubun bağıl değişim katsayısının "%25" den yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, grupların heterojen bir dağılım gösterdiğini, başka bir ifade ile grup üyelerinin İngilizce dersine yönelik farklı tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları okul türlerine göre incelendiğinde, Tablo 4'teki t-testi sonuçlarında "t=-11,180" ve "p=0,034" değerleri elde edildiğinden "p<0,05" düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Aynı Tablo'dan Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik liselerinde öğrenim gören öğrencilerinin ortalaması ($\overline{X}$ =2,1084) ile Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise öğrencilerinin ortalaması ($\overline{X}$ =4,5132) karşılaştırıldığında, mesleki ve teknik liselerin Anadolu bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları daha olumsuz yöndedir. . Ayrıca bağıl değişim katsayıları (V%) incelendiğinde her iki grubun bağıl değişim katsayısının "%25" den yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, grupların heterojen bir dağılım gösterdiğini, başka bir ifade ile grup üyelerinin İngilizce dersine yönelik farklı tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5. Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişkenler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Baba Eğitim	Gruplar arası	35,574	5	7,115	1,402	,223
	Grup içi	1583,282	312	5,075		

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

	Toplam	1618,855	317			
Anne Eğitim	Gruplar arası	40,915	5	8,183	1,618	,155
	Grup içi	1577,941	312	5,058		
	Toplam	1618,855	317			
Baba Meslek	Gruplar arası	31,226	5	6,245	1,227	,296
	Grup içi	1587,629	312	5,089		
	Toplam	1618,855	317			
Anne Meslek	Gruplar arası	44,768	6	7,61	1,474	,186
	Grup içi	1574,087	311	5,061		
	Toplam	1618,855	317			
Gelir Durumu	Gruplar arası	0,71	5	0,36	,007	,993
	Grup içi	1618,784	315	5,139		
	Toplam	1618,855	317			

Tablo 5'da tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, "p<0,05" anlamlılık düzeyinde, mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları anne (F=1,618, p=0,155) ve babanın (F=1,618, p=0,223) eğitim durumu ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5'de tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, "p<0,05" anlamlılık düzeyinde, mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile anne (F=1,474, p=0,186) ve babanın (F=1,227, p=0,296) mesleği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 7'de tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, "p<0,05" anlamlılık düzeyinde, mesleki ve teknik lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi ile (F=,007; p= ,993) ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tartışma

Bu çalışmada mesleki ve teknik lisede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgu Bilgin-Cebeci (2006)'nin mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin yaptığı çalışmayla paralellik gösterir.

Mesleki ve teknik lise öğrencileri "En çok hangi amaçla İngilizce öğreniyorsunuz?" sorusuna %33,6 oranla dersten geçmek cevabını vermişlerdir. İkinci olarak (%19,2) ise iyi bir iş bulmak amacıyla İngilizce öğrendiklerini belirtmişleridir. Öğrencilerin geleceğe yönelik iş bulma kaygıları düşünüldüğünde bu oran yeterli düzeyde değildir. İngilizce dersinin öneminin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sarkmaz (2011)'ın yaptığı çalışmada belirttiği gibi ülkemizde İngilizce öğrenmek dersten geçmek, iyi bir iş bulmak gibi sadece bir araçtır.

Mesleki ve teknik lisede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlarının sebebi motivasyon eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Öğrencilerin çoğu İngilizce'yi gerçek hayatta kullanmamakta, ders dışında yabancı dili geliştirecek çalışmalar yapmamaktadırlar. Öncelikle sınıf içerisinde aktif katılım yolları sağlanmalı, farklı yöntem ve tekniklerle dersin içeriği zenginleştirilmeli ve öğrenciler öğrenmeye güdülenmelidir.

Okul türüne bakıldığında Anadolu Meslek Lisesi ve Anadolu Teknik Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise öğrencilerine oranla daha düşük düzeydedir. Mesleki ve teknik liselerin Anadolu bölümlerinde ders saati fazla olmasına rağmen öğrencilerin derse yönelik tutumu daha olumsuz düzeydedir. Bilgin-Cebeci (2006)''nin yaptığı çalışmada bu alt probleme ait anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Cinsiyet ile İngilizce dersine yönelik tutumlara bakıldığında erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Bağçeci (2004)'nin yaptığı çalışmada kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular Bağçeci (2004)'nin bulgularıyla örtüşmemektedir. Ayrıca Sarkmaz (2011) yaptığı çalışmada kız öğrencilerle erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Anne-baba eğitimi ve anne-baba mesleği ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bu bulgu Bağçeci (2004)'nin yaptığı çalışma sonucuyla paralellik gösterir. Ayrıca öğrencilerin gelir düzeyi ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

SONUÇ

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları incelendiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Ölçeklerinin tümünde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri, İngilizce dersine ilişkin tutumlarını etkilemektedir.
2. Öğrencilerin devam ettikleri okul türleri dikkate alındığında, İngilizce öğretimine ait alt ölçeklere ilişkin tutumlar arasında yapıla tek yönlü varyans analizi sonuçlarında, gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri öğrencilerin tutumlarını değiştirmektedir. Yani, okudukları okulun türleri öğrencilerin İngilizce' ye karşı tutumlarını etkilemektedir.
3. Öğrencilerin devam ettikleri sınıflar İngilizce 'ye karşı tutumlarını değiştirmektedir. 9. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerine oranla daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Sınıf düzeyi öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkiler.
4. Ailenin eğitim düzeyine, mesleği ve sosyo-ekonomik düzeyine bakıldığında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sonuçlara bakıldığında Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin dile yönelik tutumları alt düzeyde olamamakla birlikte istenilen seviyede de değildir. Yabancı dil öğrenimini etkileyen birçok faktör vardır ve en önemlisi de öğrencilerin dile yönelik olumlu tutumlarıdır. Öğrenciler dil öğrenmeye karşı ilgi duyarlarsa daha iyi öğrenirler. Sınıf mevcudu, sınıfın fiziksel özellikleri, öğretmen, kullanılan yöntem teknikler de dile yönelik tutumları olumsuz yönde etkileyen faktörler olabileceği unutulmamalıdır.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen tutumlarla ilgili bulgulardan yararlanılarak, aşağıda belirtilen öneriler sunulmuştur:

1. Öğrencilerin İngilizce öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında ders programları, ders kitapları, öğretim yöntem teknikleri ve değerlendirme boyutlarında yeni düzenlemelere gidilmelidir.
2. Dil öğretimi için öğrenciye daha rahat öğrenebileceği ve motive edici ortamlar sağlanmalıdır. Ders araç gereçleri ve fiziksel ortam ilgi çekici ve güdüleyici öğeler içermelidir.
3. Derste işlenen konular günlük hayattan seçilmeli, öğrencinin ilgisini çekecek düzeyde olmalıdır. Öğrenci için İngilizce öğrenmek bir araç olmamalı ve günlük hayatta işine yarayabilecek öğelere de yer verilmelidir.
4. İngilizce öğretiminin öngörülen hedeflere ulaşabilmesi için öğrenci velilerinin bu konuda eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekir. Ailelerin yabancı dilin önemi konusunda yeterince bilgi sahibi olması öğrencinin ilgi ve başarısı açısından önemli olacaktır.
5. Yabancı dil öğretiminde ilerleyen teknolojinin paralelinde araç ve gereçler kullanılmalıdır. Özellikle görsel ve işitsel materyaller yabancı dil eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu durum göz önünde bulundurularak öğrencilerin daha iyi eğitim almasını sağlayacak Yabancı Dil Sınıfları oluşturulmalıdır.
6. İngilizce dersinin içeriği yeniden düzenlenmeli ve öğrencinin mesleki hayatta kullanabileceği öğelere yer verilmelidir. İçerik bunu sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmelidir.
7. İngilizce'de dört farklı beceriyi de ayrı ayrı ölçebilecek ölçme etkinliklerine yer verilmelidir.

Kaynakça

Avcı, E. Coskuntuncel, O. İnandı, Y. (2011) . "Dersine Karşı Tutumları". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 7, No 1, Haziran 2011. Ortaöğretim On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik

Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). "Türkiye'de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları". Journal of Language and Linguistic Studies. Vol.3, No.1, April 2007.

Aydoslu,U. (2005). "Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)". Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Atasoy, B. (2004). Fen öğrenimi ve öğretimi. Asıl Yayın Dağıtım

Aytürk, N. (1999). "Bilgisayar Destekli Öğretimin İngilizce Başarısına; İngilizce ve Bilgisayara Yönelik Tutumlara Olan Etkisi." Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Bağçeci, B. (2004). "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)". XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. Erişim Tarihi: 02.04.2013. http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/73.pdf

Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri". Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6(1):9-16 (2007).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Bilgin-Cebeci, F. (2006). Meslek ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa. http://tez2.yok.gov.tr/tezjic/tez.htm

Çelebi, S. (2009). "Teachers and Students' Views on Anxiety in English Classrooms and Attitudes Towards English". Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Gedikoğlu , T. ve Öner, G. (2007). "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı". Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6(2):144-155 (2007). Erişim Tarihi: 02.04.2013

Gerrig R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). Psikoloji ve Yaşam: Psikolojiye Giriş(19. Basımdan Çev. Gamze Sart).Ankara: Nobel yayıncılık.

http://www3.gantep.edu.tr/sosyal_bilimleri_enstitusu/Sosyal%20Bilimler%20Dergisi/Cilt%20Listesi/2007/C6Sayi%202/PDF/SBD2007-015-7.pdf

Gömleksiz, M.N. (2003). "İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği". Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 13, Sayı: 1, Sayfa: 215-226.

Gürel, H. (1986). "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik ve Tutumları Arasındaki İlişki". Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Karahan, F. (2007).Language attitudes of Turkish students toward the English language and its use in Turkish context. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences, 7, 73–87.

Kınsız, M. "Mesleki Yabancı Dil Eğitiminin Sürdürülebilir Gelişmeye Katkıları". 02.04.2013 tarihinde www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/.../259-270.pdf. adresinden indirilmiştir.

Sarkmaz, Ö. (2011). "Technical and Vocatıonal High School Students' Attitudes to Language Learning in İskenderun". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Alanda Yaşadığı Sağlık Sorunları ve Karşılaştıkları Riskler

The Rısks And Health Problems Nursıng Students Face In The Clinical Application

Besey Ören
Faculty of Health Science, University of Health Science, Istanbul, Turkey
besey_oren@yahoo.com

Neriman Zengin
Faculty of Health Science, University of Health Science, Istanbul, Turkey
zneriman@yahoo.com

Melike Pündük Yılmaz
University of Health Science, Institute of Health Science Phd Student, Istanbul, Turkey
melikepunduk@gmail.com

ÖZET
Hemşirelik eğitimi, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alana yönelik hedeflere ulaşmayı amaçlayan teorik, pratik ve laboratuvar uygulamalarını kapsar. Laboratuvar uygulamalarıyla, uygulamaların sanal kısımlarını öğrenen öğrenciler bir sonraki basamak olan klinik öğretime başlar. Klinik, öğrenciye okul ortamında öğretilen teorik bilginin pratiğini gerçek ortamda yaşayarak ve yaparak öğrenme fırsatı verir. Hemşirelik öğrencileri, yetkin bir profesyonel kimlik kazanmak için bu ortamı optimum düzeyde kullanmak durumundadırlar. Ancak hemşirelik eğitiminin gerçekleştirildiği klinik uygulama ortamı olan sağlık kurumları, farklı nitelik ve nicelikte uzman insan kaynağı, karmaşık iş süreçleri ve yoğun teknoloji kullanımı ile yüksek oranda tehlikeli ve riskli ortamlardır.
Bu ortama bağlı olarak sağlık çalışanlarında olduğu gibi hemşirelik öğrencilerinde de pek çok sağlık sorunu (kas iskelet sistemi hastalıkları, kanser, mental sorunlar vb.) ve riskli durumla (iğne batması, yaralanmalar, allerjiler vb.) karşılaşma söz konusudur. Bu derlemede, hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulama ortamına bağlı yaşadıkları tehlikelerin ve sağlık sorunlarının neler olduğunu araştırmak ve alınabilecek önlemleri tartışmak hedeflendi.
Anahtar Kelimeler: *Hemşirelik öğrencileri; Klinik uygulama; Öğrenci; Sağlık problemleri*

Abstract

The nursing education contains theorical, practical and laboratory based practices aimed to improve cognitive, pschycomotor, and sensorary functions. The students learn the theoretical basis in the laboratory, and later start their practical education in the clinics. Working in a clinic allows the student to learn the theoretical knowledge they have been previously thaught in school, through practicality and experiance. In order to gain a professionality in their field, the students must use this opportunity effectively. But the health institutions, that we use in order to give our students the opportunity of gaining experiance, are risky and dangerous for many reasons. For example the need to work with professionals from various fields, the complex nature of the work, and the intense use of technology. Because of these reasons, nursing students, like many others working in the medical field, often have health problems such as muscloskeletal system diseases, cancer, pschological problems. Another possibility is that the may face risks such as pinching by needle, allergies and injuries during their work. In this rewiew we have aimed to research exactly which dangers and health problems nursing students face during their clinic hours, and what kind of precautions should be taken in order to prevent these risks.
Keywords: *Nursing students; Clinic practice; Students; Health problem*s

Giriş

Sağlık hizmeti sunulan alanlar iş kazaları açısından oldukça risklidir. İş kazası, Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization- ILO) tarafından planlanmamış ve beklenmeyen bir olay sonucunda sakatlanmaya ve zarara neden olan durum olarak tanımlanmıştır (İşler, 2013). Türkiye'de yürürlükte olan 'İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununda iş kazası; "İşyerinde veya işin yürütümü nedeniyle meydana gelen, ölüme sebebiyet veren veya vücut bütünlüğünü ruhen ya da bedenen engelli hale getiren olay" olarak tanımlanmaktadır (www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6331.pdf/ 28.09.2018). İş yapılırken karşı karşıya kalınan diğer bir risk gurubu olan meslek hastalıkları ise, aniden ortaya çıkmayan belirli bir süre sonra kendisini gösteren hastalıklar olarak tanımlanmaktadır. Meslek hastalığı, 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu Madde 14'te "Sigortalının çalıştığı veya yaptığı işin niteliğinden dolayı tekrarlanan bir sebeple veya işin yürütüm şartları yüzünden uğradığı geçici veya sürekli hastalık, bedensel veya ruhsal engellilik halleridir" şeklinde tanımlanmıştır (İşler, 2013).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sağlık kuruluşlarında hem çalışanlar hem de öğrenciler hizmet sunumu sırasında çeşitli iş kazaları ve mesleki hastalıklarla karşılaşabilmektedir. Özellikle eğitimlerinin daha ilk yılından itibaren hastanelerde klinik eğitim yapmak durumunda olan hemşirelik öğrencileri bilgi ve deneyim eksikliğine bağlı olarak bu tür durumlarla daha sık karşılaşabilmektedirler.

Hemşirelik öğretimi, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alana yönelik hedeflere ulaşmayı amaç edinmiştir. Laboratuvar uygulamalarıyla, uygulamaların sanal kısımlarını öğrenen öğrenciler bir sonraki basamak olan klinik öğretime başlar. Klinik öğretim, öğrenciye, teorik bilgisini uygulamaya koyma, mesleki kimlik kazanma ve yaparak öğrenme fırsatı veren bir süreç olarak tanımlanabilir. Klinik öğretimin en önemli amaçları, öğrencilerin önceden kazandıkları temel bilimsel bilgileri uygulamadaki becerilerle entegre etmelerini, temel mesleki beceri ve davranışları kazanmalarını sağlamaktır (Akyüz et al., 2007). Klinik, öğrenciye okul ortamında öğretilen teorik bilginin pratiğini gerçek ortamda yaşayarak ve yaparak öğrenme fırsatı verir. Bu bağlamda klinik ortam, teorik bilgilerin uygulamaya konduğu, duyuşsal alana yönelik becerilerin geliştiği bir öğrenim ortamıdır. Hemşirelik öğrencileri, yetkin bir profesyonel kimlik kazanmak için bu ortamı optimum düzeyde kullanmak durumundadırlar (Aydoğana, 2016). Bu nedenle hemşirelik öğretiminde klinik uygulama oldukça önemlidir.

Günümüzde hemşirelik eğitiminin gerçekleştirildiği klinik uygulama ortamı olan sağlık kurumları, farklı nitelik ve nicelikte uzman insan kaynağı, karmaşık iş süreçleri ve yoğun teknoloji kullanımı ile yüksek oranda tehlikeli ve riskli ortamlardır. (Cebeci, 2013, Ulutasdemir et al., 2015). Bu ortama bağlı olarak sağlık çalışanlarında kemoterapi vb tehlikeli ilaçların, gazların (He et al., 2017, Silver et al., 2016, Boiano and Steege, 2016) zararlı etkilerine maruz kalma ve şiddete uğrama (Smith et al., 2016, Ulutasdemir et al., 2015), delici kesici araç yaralanmaları, cilt problemleri ve lateks alerjisi (Hamnerius et al., 2017), kas iskelet sistemi sorunları (bel yaralanması) (Bernal et al., 2015, Cheung et al., 2015), gece çalışmaya bağlı kanser (Samulin Erdem et al., 2017), işitme kaybı (Broadwater and Brueck, 2017) ve mental sağlık problemleri (Xiong et al., 2017) gelişebilmektedir.

. Bu ortamdan kaynaklanan birçok sağlık sorunu nedeni ile her yıl birçok çalışan ve eğitim gören öğrencinin sağlıkları bozulmaktadır (The National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH), 2017, Ulutasdemir et al., 2015). Özellikle eğitim gören öğrenciler becerileri çok iyi gelişmediği, bilgilerinden kaynaklanan eksiklikler, yetiştirmek zorunda oldukları ödevler nedeni ile klinik uygulamada stres ve kaygı (Taşdelen and Zaybak, 2013, Yıldırım et al., 2017, Zengin, 2007, Arabacı et al., 2015) yaşamakta ve klinik uygulama ortamında diğer sağlık çalışanlarına benzer şekilde tehlike ve risklere maruz kalabilmekte (Cheung et al., 2015) ve hastalık ya da yaralanmalar gelişebilmektedir. Öğrencilerde kontamine ya da kontamine olmayan delici kesici araçlarla yaralanmalar üzerinde araştırmalar yapılırken (Askarian and Malekmakan, 2006, Unver et al., 2012, Yang et al., 2004, Yang et al., 2013, Yao et al., 2013, Yao et al., 2010, Zhang et al., 2017), sağlık çalışanlarında sıklıkla görülen uykusuzluk, kas iskelet sistemi sorunları, hastane ortamından kaynaklanan enfeksiyonlar, varis sorunları vb mesleksel sağlık sorunları üzerinde çok fazla durulmamıştır.

Literatürde, sağlık çalışanlarının fiziksel, kimyasal, biyolojik ve psikososyal birçok riske maruz kaldığı (Owens, 2007), hemşirelerde en fazla stres yaratan risk ve tehlikelerin; uykusuzluk, varis problemi, bel ağrısı, boyun ağrısı, omuz ve kol ağrısı ile stres olduğu bildirilmektedir.

Öğrencilerin klinik alanda yaşadıkları riskler ve sağlık problemleri ile ilgili yeterince araştırma olmamakla birlikte, klinik uygulamalarda yaşadıkları yüksek anksiyete-stres ve yeterli dinlenme alanlarının olmaması nedeni ile profesyonel meslek üyelerine göre yaptıkları işlerde daha çok hatalara, iş kazalarına neden olabildikleri belirtilmiştir (Baysan Arabacı ve ark., 2015). Hemşirelik öğrencileri ile benzer klinik eğitim alan tıp fakültesi son sınıf intörn öğrenciler ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin sağlıklarını tehdit eden ve en sık karşılaşılan risk faktörleri fazla çalışma süresi, delici-kesici alet yaralanması ve şiddet olarak belirlenmiştir. (Terzi, Ö ve Pekşen,Y, 2018). Hemşire öğrenciler ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin iş sağlığı tanımı, işyeri risk faktörleri, meslek hastalığı ve iş kazası, en çok risk altında olan gruplar, korunma ilkeleri, koruyucu önlemler ve ilgili kuruluşlar konusunda doğru bilgiye sahip olma oranlarının % 20'lerin altında olduğu tespit edilmiştir (Çelikkalp ve ark., 2017)

Tartışma ve Sonuç

Hemşirelik öğrencileri, yetkin bir profesyonel kimlik kazanmak için klinik ortamı optimum düzeyde kullanmak durumundadırlar. Ancak hemşirelik eğitiminin gerçekleştirildiği klinik uygulama ortamı olan sağlık kurumları, farklı nitelik ve nicelikte uzman insan kaynağı, karmaşık iş süreçleri ve yoğun teknoloji kullanımı ile yüksek oranda tehlikeli ve riskli ortamlardır. Klinik ortama bağlı olarak sağlık çalışanlarında olduğu gibi hemşirelik öğrencilerinde de pek çok riskli durum ve sağlık sorunu yaşanır. Bunların başlıcaları:

- Kas iskelet sistemi hastalıkları
- Mental sorunlar,
- Uykusuzluk
- İğne batması,
- Yaralanmalar,
- Allerjiler
- Enfeksiyonlardır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Türkiye'de yapılan çalışmalarda yaralanma sıklığı %19.4-%52.5 (Büyük et al., 2016, Irmak and Baybuga, 2011, Karadag, 2010, Talas, 2009, Unver et al., 2012), Farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda ise %13,9-%59,9 arasında değişmektedir. (Prasuna et al., 2015, Smith and Leggat, 2005, Suliman et al., 2018, Zhang et al., 2017). Sağlık çalışanları ile yapılan çalışmalarda delici kesici yaralanmaların gerçekleştiği servisler farklılık göstermektedir. Bir çalışmada %28 ayaktan tedavi kliniğinde, %21 iç hastalıkları kliniğinde bu tip kazaların yaşandığı bildirilmektedir (Toraman et al., 2011). Bir çalışmada cerrahi servislerin dahili servislerden 5.5 kat daha fazla kesici araç yaralanmalarına neden olduğu bildirilirken (Azap et al., 2005), diğer bir çalışmada ise dahiliye kliniği en fazla yaralanmanın olduğu birim olarak bildirilmiştir (Büyük et al., 2016). 2013 yılında yapılan çalışmada ise hemşire öğrencilerin en fazla iğne batması ile cerrahi servislerinde karşılaştıkları bildirilmiştir (Yao et al., 2013). İğne batması ve kesici yaralanmalarına bağlı kan yolu ile bulaşan patojenlere maruz kalma ve ciddi meslek hastalıkları hemşirelik öğrencilerini de kapsayan sağlık çalışanları için potansiyel risk kaynağıdır (Cheung et al., 2012, Cheung et al., 2010, Pruss-Ustun et al., 2005). Sağlık çalışanları ve öğrenciler kan ve vücut sıvılarının cilt ve mukoza ile olası temasları sonucu potansiyel enfeksiyon kaynağı olan patojenlere maruz kalabilmektedirler. Hemşire öğrencilerde yapılan çalışmalarda bu tip maruziyetlerin sıklığı %15,6- %29.1 arasındadır. Genel olarak, sağlık çalışanlarının karşı karşıya kaldıkları tüm risklerle hemşire öğrencilerin de karşılaştığı söylenebilir. Sonuç olarak;

- Hemşire öğrenciler, klinik alanla ilgili birçok tehlike ile karşılaşmaktadır.
- Geleceğin profesyonelleri olacak öğrencilerin çalışma ortamından kaynaklanan tehlikeleri yönetme ve sağlıklarını koruma konusunda eğitilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; daha sağlıklı ve güvenli çalışma ortamları için; İş sağlığı güvenliği (İSG) eğitimlerinin, üniversitenin tüm bölümlerindeki lisans/önlisans müfredatlarında yer alması, mezuniyet sonrasında çalışanların hizmet içi eğitim programlarında bu konulara öncelik verilmesi ve sürekli eğitimlerle güncelleme yapılması, öğrenciye eğitim veren hastanelerin yöneticilerinin, risk faktörlerini azaltılmaya yönelik düzenlemeler yapması ve mesleki risk faktörleri açısından toplumsal duyarlılığın arttırılması için farkındalık oluşturma faaliyetlerinin sağlanması önerilebilir. Ayrıca hemşire öğrencilerin klinik alanla ilgili karşılaştıkları risklerin tanımlanması ve yaşanan sağlık sorunlarının belirlenmesi ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Akyüz, A., Tosun, N., Yıldız, D., Kılıç, A. (2007). Klinik öğretimde hemşirelerin, kendi sorumluluklarına ve hemşirelik öğrencilerinin çalışma sistemine İlişkin görüşleri (Reflection of the nurses on their responsibilities and the students' working system during clinical teaching). TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni 6 (6), 459-464.

Arabacı, L.B., Korhan, E.A., Tokem, Y., Torun, R . (2015). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin ilk klinik deneyim öncesi-sırası ve sonrası anksiyete ve stres düzeyleri ve etkileyen faktörler. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi 2 (1).

Askarian, M., Malekmakan, L. (2006). The prevalence of needle stick injuries in medical, dental, nursing and midwifery students at the university teaching hospitals of Shiraz, Iran. Indian J Med Sci 60 (6), 227-232.

Aydoğana, S. (2016). Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Beceri Kazanmaları Sırasında Karşılaştıkları Etik Problemler (Ethical Problems of Nursing Students Related to Acquisition of Clinical Skills). Türkiye Biyoetik Dergisi 3 (2), 120-123.

Azap, A., Ergönül, Ö., Memikoğlu, K.O., Yeşilkaya, A., Altunsoy, A., Bozkurt, G.-Y., Tekeli, E.(2005). Occupational exposure to blood and body fluids among health care workers in Ankara, Turkey. American Journal of Infection Control 33 (1), 48-52.

Bernal, D., Campos-Serna, J., Tobias, A., Vargas-Prada, S., Benavides, F.G., Serra, C.(2015). Work-related psychosocial risk factors and musculoskeletal disorders in hospital nurses and nursing aides: A systematic review and meta-analysis. International Journal of Nursing Studies 52 (2), 635-648.

Boiano, J.M., Steege, A.L. (2016). Precautionary practices for administering anesthetic gases: A survey of physician anesthesiologists, nurse anesthetists and anesthesiologist assistants. J Occup Environ Hyg 13 (10), 782-793.

Broadwater, K., Brueck, S. (2017). Health hazard evaluation report: evaluation of a surgical staff's noise exposures during total knee replacement surgeries. U.S. Department of Health and Human Services Centers for Disease Control and Prevention National Institute for Occupational Safety and Health, Cincinnati, OH: U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Centers for Disease Control and Prevention, National Institute for Occupational Safety and Health, HHE 2014-0154-3275, 2017 Mar; :1-23

Büyük, E.T., Rizalar, S., Yüksel, P., Yüksel, V.T. (2016). Öğrencilerin delici kesici aletlerle yaralanma deneyimleri ve bu konuda uygulama alanında yapılan eğitimin bilgi düzeyine etkisi (Students'

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Experiences on Sharp Object Injuries and The Effect of Practice Training on Their Levels of (Knowledge). Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi 1 (1), 1-11.

Cebeci, H. (2013). Hastanelerde iş kazalari ve çalişan güvenliği: Karabük şehir merkezi örneği Work-related accidents and employee safety in the hospitals: An application at karabuk city centre. Business And Management Studies: An International Journal 1 (1), 62-82.

Cheung, K., Chan, C.K., Chang, M.Y., Chu, P.H., Fung, W.F., Kwan, K.C., Lau, N.Y., Li, W.K., Mak, H.M. (2015). Predictors for compliance of standard precautions among nursing students. American Journal of Infection Control 43 (7), 729-734.

Cheung, K., Ching, S.S.Y., Chang, K.K.P., Ho, S.C. (2012). Prevalence of and risk factors for needlestick and sharps injuries among nursing students in Hong Kong. American Journal of Infection Control 40 (10), 997-1001.

Cheung, K., Ho, S.C., Ching, S.S.Y., Chang, K.K.P. (2010). Analysis of needlestick injuries among nursing students in Hong Kong. Accident Analysis & Prevention 42 (6), 1744-1750.

Celik, S.S., Celik, Y., Agirbas, I., Ugurluoglu, O. (2007). Verbal and physical abuse against nurses in Turkey. Int Nurs Rev 54 (4), 359-366.

Hamnerius, N., Svedman, C., Bergendorff, O., Bjork, J., Bruze, M., Ponten, A. (2017). Wet work exposure and hand eczema among healthcare workers - a cross-sectional study. Br J Dermatol.

He, B., Mendelsohn-Victor, K., McCullagh, M.C., Friese, C.R. (2017). Personal Protective Equipment Use and Hazardous Drug Spills Among Ambulatory Oncology Nurses. Oncol Nurs Forum 44 (1), 60-65.

Irmak, Z., Baybuga, M.S. (2011). Needlestick and sharps injuries among Turkish nursing students: A cross- sectional study. International Journal of Nursing Practice 17 (2), 151-157.

Karadag, M. (2010) . Occupational exposure to blood and body fluids among a group of Turkish nursing and midwifery students during clinical practise training: frequency of needlestick and sharps injuries. Jpn J Nurs Sci 7 (2), 129-135.

Prasuna, J., Sharma, R., Bhatt, A., Arazoo, Painuly, D., Butola, H., Yadav, A. (2015). Occurrence and knowledge about needle stick injury in nursing students. J Ayub Med Coll Abbottabad 27 (2), 430-433.

Pruss-Ustun, A., Rapiti, E., Hutin, Y. (2005). Estimation of the global burden of disease attributable to contaminated sharps injuries among health-care workers. Am J Ind Med 48 (6), 482-490.

Samulin Erdem, J., Noto, H.O., Skare, O., Lie, J.S., Petersen-Overleir, M., Reszka, E., Peplonska, B., Zienolddiny, S. (2017). Mechanisms of breast cancer risk in shift workers: association of telomere shortening with the duration and intensity of

Silver, S.R., Steege, A.L., Boiano, J.M. (2016). Predictors of adherence to safe handling practices for antineoplastic drugs: A survey of hospital nurses. J Occup Environ Hyg 13 (3), 203-212.

Smith, C.R., Gillespie, G.L., Brown, K.C., Grubb, P.L .(2016). Seeing Students Squirm: Nursing Students' Experiences of Bullying Behaviors During Clinical Rotations. The Journal of nursing education 55 (9), 505-513.

Smith, D.R., Leggat, P.A. (2005). Needlestick and sharps injuries among nursing students. J Adv Nurs 51 (5), 449-455.

Suliman, M., Al Qadire, M., Alazzam, M., Aloush, S., Alsaraireh, A., Alsaraireh, F.A. (2018) . Students nurses' knowledge and prevalence of Needle Stick Injury in Jordan. Nurse Education Today 60 (Supplement C), 23-27.

Talas, M.S. (2009). Occupational exposure to blood and body fluids among Turkish nursing students during clinical practice training: frequency of needlestick/sharp injuries and hepatitis B immunisation. J Clin Nurs 18 (10), 1394-1403.

Taşdelen, S., Zaybak, A.(2013). Hemşirelik Öğrencilerinin İlk Klinik Deneyim Sırasındaki Stres Düzeylerinin İncelenmesi (The Determination The Level of Stress of Nursing Students During Their First Clinical Experience). Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi 21 (2), 101-106.

Terzi, Ö., Pekşen Y.(2018). İntörnlerin Çalışma Ortamında Karşılaştıkları Risklerin Değerlendirilmesi. HSP 5(1):65-71.

Toraman, A.R., Battal, F., Ozturk, K., Akcin, B., 2011. Sharps Injury Prevention for Hospital Workers. International Journal of Occupational Safety and Ergonomics 17 (4), 455-461.

Ulutasdemir, N., Cirpan, M., Copur, E.O., Tanir, F.(2015). Occupational Risks of Health Professionals in Turkey as an Emerging Economy. Annals of Global Health 81 (4), 522-529.

Unver, V., Tastan, S., Coskun, H.(2012). The frequency and causes of occupational injuries among nursing students in Turkey. Arch Environ Occup Health 67 (2), 72-77.

Xiong, X., Li, M., Jiang, Y., Tong, X., Peng, Y.(2017). Study of blood exposure-related mental health illness among clinical nurses. Front Med 11 (1), 147-151.

Yang, Y.-H., Wu, M.-T., Ho, C.-K., Chuang, H.-Y., Chen, L., Yang, C.-Y., Huang, H.-Y., Wu, T.-N. (2004). Needlestick/sharps injuries among vocational school nursing students in southern Taiwan. American Journal of Infection Control 32 (8), 431-435.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Yang, Y.H., Wu, S.J., Wang, C.L., Yang, C.Y., Liou, S.H., Wu, T.N. (2013). Incidence of needlestick and other sharp object injuries in newly graduated nurses. Am J Infect Control 41 (10), 944-945.

Yao, W.X., Wu, Y.L., Yang, B., Zhang, L.Y., Yao, C., Huang, C.H., Qian, Y.R. (2013). Occupational safety training and education for needlestick injuries among nursing students in China: intervention study. Nurse Educ Today 33 (8), 834-837.

Yao, W.X., Yang, B., Yao, C., Bai, P.S., Qian, Y.R., Huang, C.H., Liu, M. (2010). Needlestick injuries among nursing students in China. Nurse Educ Today 30 (5), 435-437.

Yıldırım, N., Karaca, A., Cangur, S., Acıkgoz, F., Akkus, D. (2017). The relationship between educational stress, stress coping, self-esteem, social support, and health status among nursing students in Turkey: A structural equation modeling approach. Nurse Education Today 48 (Supplement C), 33-39.

Zengin, N. (2007). Sağlik yüksekokulu öğrencİlerİnde öz-etkililik-yeterlilik algisi ve klinik uygulamada yaşanilan stresle ilişkisinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, ;10: 1

Zhang, X., Chen, Y., Li, Y., Hu, J., Zhang, C., Li, Z., Stallones, L., Xiang, H. (2017). Needlestick and Sharps Injuries Among Nursing Students in Nanjing, China. Workplace Health Saf, 2165079917732799.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Lisans ve Ön Lisans Sağlık Eğitiminde Kalitenin Artırılması
Increasıng Qualıty On Health Education Of Bachelor's Degree And Associate's Degree

Dr. Öğr. Üyesi Canan BİRİMOĞLU OKUYAN[1]
[1]Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü
cananbirimoglu@gmail.com
Öğr. Gör. Dr. Hamza Malik OKUYAN[2]
[2]Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü
hmokuyan@gmail.com

Özet
Her alanda olması gereken ve bakımda profesyonelliği artıran kalite, sağlık bakımında da olmazsa olmaz faktörlerden biridir. Kaliteli ve etkili bakım ve hizmet sunmanın en önemli yolu, sağlık ekibine verilen eğitim ile ilişkilidir. Bu nedenle, sağlıkta merkezi rol alan sağlık personeline verilecek kaliteli ve etkin eğitim, bakım ve bakım hizmetinin profesyonelleşmesi açısından önemli bir adımdır. Bu nedenle, bu gözden geçirme, sağlık hizmetlerinin kalitesini arttıran en önemli faktörün eğitimin kalitesi olduğunu vurgular. Bu nedenle, makale, sağlık hizmetlerinin kalitesini arttıran en önemli faktörün eğitimin kalitesi olduğunu vurgular. Ayrıca bu yazı, hangi yolların kalite açısından etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebileceği sorusunu cevaplamak için yazılmıştır. **Anahtar sözcükler:** *Sağlık eğitimi, Kalite, Bakım.*

Abstract
Quality that should be in every field and enhances professionalism in nursing, is one of the essential factors in health care. The most important way to provide quality and effective care and service is associated with the training given to the health care team. Therefore, the quality and effective training to be given to the health personnel who take a central role in health is an important step in terms of the professionalization of care and care services. Thus, this review emphasizes that the most important factor that increases the quality of health services is the quality of education. Besides, this article was written to answer the question of which ways can be achieved effectively and efficiently in quality.
Keywords: *Health education, Quality, Health care, Nursing*

Giriş
Lisans ve ön lisans eğitiminde kalite standartlarının artırılabilmesi için lisans ve ön lisans sağlık eğitiminde sağlık profesyonellerine, lisans ve ön lisans eğitimcilerine; bu alanda eğitim gören öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması açısından büyük rol düşmektedir.
Hemşirelik mesleği müfredatının önemine dikkat çeken Sherwood ve Drenkard (2007), sağlık hizmetlerinde kalitenin sağlanmasında müfredatta yapılacak değişimlerin, öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına göre ve farklı sağlık ortamlarında donanım kazanacakları düşüncesinden hareketle farklı sağlık uygulama alan ve ortamların önemli ve gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla, teorik eğitimle uygulama arasındaki açığın giderilmesinin, kalite konularına yönelik disiplinlerarası uygulamaların lisans öğrenimi sırasında lisans müfredatına entegre edilmesinin önemine vurgu yapmışlardır (Sherwood & Drenkard, 2007) Benzer şekilde ön lisans öğrencilerinin programdaki ders ve müfredatlarının sıklıkla güncellenmesi, mesleki bilgi ve becerilerini artıracak uygulama alanlarındaki yetersizliklerin yok edilmesi de önemlidir (Aytekin, Turan Özdemir, Ediz & Ceylan, 2015). Bu düşünceden hareketle bu derleme lisans ve ön lisans sağlık eğitiminde kaliteyi artıran faktörün temelinde eğitim kalitesi yattığı düşüncesinden hareketle bu kalite hangi yollardan etkin ve verimli elde edilebilir sorusunu cevaplamak amacıyla yazılmıştır.

Kalite
Çok boyutlu bir kavram olan kalite kavramı geçmişten günümüze kadar birçok şekilde tanımlanmıştır (Özdemir, 2007). Juran kaliteyi "kullanıma uygunluk", Taguchi "ürünün müşterilerin eline geçtiği andan itibaren vermiş olduğu zararın minumum seviyede olması", Crosby "gereksinimlere uygunluk" (Sevimler, 2010) Feigenbaum ise "müşterilerin belirli koşulları için en iyisi" şeklinde tanımlamaktadırlar (Kaya, 2013). Kalite kavramı; "ürün ve hizmette hata ve yanlışların olmaması", "mal veya hizmette mükemmeliyet derecesi" olarak ta tanımlanmaktadır (Aktan, 2012) .
Sağlık hizmetlerinde de birçok kalite tanımı bulunmaktadır. Sağlık kuruluşlarında hizmet kalitesi, genel olarak "sağlık hizmetleri sisteminin çeşitli öğelerinin, standartlara uygunluğu ya da mükemmellik derecesi" olarak tanımlanırken (Zerenler & Öğüt, 2007), Donabedian yüksek kalitedeki bir sağlık hizmetini "hizmet sürecinin bütün aşamalarındaki beklenen kazançlar ve kayıplar dengesi hesaba katıldıktan sonra, hastanın iyilik halini en üst düzeye çıkaran hizmet" olarak betimlemektedir (Kaya, 2013).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Eğitim

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla veya kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1974).

Hastaya verilen bakım kalitesinin daha iyi konuma gelmesi, risklerin azaltılması ya da en aza indirilmesi ve bununla ilgili faktörlerin kalitesinin artırılması gelecekte sağlık personeli olacak olan lisans ve ön lisans öğrencilerinin bu konuda eğitim alması özellikle bakım ya da hizmet verilecek hasta bireyin sağlığı açısından çok önemlidir.

Türkiye'de kaliteli sağlık sunumuna yönelik Sağlık Bakanlığı'nın oluşturduğu "Hasta ve Çalışan Güvenliğinin Sağlanması" ana teması ile yürütülen çalışmalar son yıllarda daha da somut hale gelerek sağlık hizmetleri alanında kalite ve akreditasyon çalışmalarını artırmış ve bu çalışmaların yaygınlaşması ile hasta güvenliği konusunda duyarlılığın artmasını sağlamıştır (Ulusoy, Gökmen Kavak, Tosun & Aydın, 2018).

Burada önemli nokta klinik uygulamalardaki hataları yok etme ya da en aza indirme, istenmeyen olumsuz faktörlerin olmaması, olası sorun ve risklerin en aza indirilmesi için geleceğin meslek adayı olan lisans ve ön lisans okuyan sağlık çalışanlarının, eğitimleri esnasında bu konuda gerekli kaliteli eğitimi almalarıdır (Varkey, 2010).

IOM ve Amerikan Hemşirelik Okulları Birliği (AACN), kalite ile ilgili temel yetkinliklerin geliştirilmesinde hemşirelik öğrencilerini, güvenli ve yüksek kaliteli bakım sağlamak için gerekli bilgi ve beceriyle donatan bir müfredatı yeniden tasarlama önerisinde bulunmuşlardır (Masters, 2016).

Sağlık Hizmetlerinde Kalitenin İlkeleri

- Hasta /birey odaklılık
- Liderlik
- Çalışanların katılımı
- Süreç yaklaşımı
- İlişki yönetimi
- Kanıta dayalı karar verme
- Sürekli iyileştirme (Altındiş & Ergin, 2018)

Bu ilkeler göz önünde bulundurularak lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilere eğitim verilmelidir ve eğitimde özellikle Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin programdaki ders ve müfredatlarının sıklıkla güncellenmesi, lisans ve ön lisans eğitimi alan öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini artıracak uygulama alanlarındaki yetersizliklerin yok edilmesi ya da en aza indirilmesi ve bununla ilgili ulusal ve uluslararası yeterlilikler çerçevesinde, yükseköğretim çerçevesinde ilgili sorunların en hızlı bir şekilde çözülmesi önemlidir (Aytekin, Turan Özdemir, Ediz & Ceylan, 2015).

Ayrıca öğrencilere;

Alanlarında bağımsız olarak öğrenmeyi, öğrendiklerini uygulayabildiklerini göstermek, Çalışmalarında ön görülemeyen uygulama ile ilgili sorunları çözme yeteneği kazandırmak,

Alanlarında yeterli olacak düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmanın özellikle mesleki uygulamada karşılaşabilecekleri kültürel farklılardaki öneminden bahsetmek,

Alanlarında yeterli olacak düzeyde bilgisayar donanımına sahip olmanın önemini anlatmak,

İş güvenliği konusunda yeterli bilgi ve bilince sahip olmalarını sağlamak lisans ve ön lisans düzeyinde bu bilgilerin davranışa dönüşmesi mesleki uygulamadaki hizmet kalitesi açısından çok önemlidir (Aytekin, Turan Özdemir, Ediz & Ceylan, 2015).

Kaynaklar

Aktan, CC. (2012). Organizasyonlarda Toplam Kalite Yönetimi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*;4(2):235–262.

Altındiş, S., & Ergin, A. (2018). Kalite Bağlamında Sağlık Personeli Eğitimi. *Sakarya Tıp Dergisi*;8(1):157-169.

Aytekin, G. Turan Özdemir, S. Ediz, P. & Ceylan, F.(2015) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokullarında Verilen Eğitimle İlgili Sorunlar, Çözüm Önerileri, Uludağ Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki Durum ve Yürütülen Çalışmalar *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14 (1).

Ertürk, S. (1974). Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Matbaacılık, Ankara, 12.

Kaya, S. (2013). Sağlık Hizmetlerinde Kalitenin Ölçülmesi. Kaya S, editör. Sağlık Kurumlarında Kalite Yönetimi 1. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ss:60–89.

Masters, K. (2016). Integrating Quality And Safety Education Into Clinical Nursing Education Through A Dedicated Education Unit. *Nurse Education in Practice*, 17:153-160.

Özdemir, MS. (2007). Öğretim Süreçlerinde Toplam Kalite İlkelerinin Uygulanmasının Öğrencilerin Tutumlarına Ve Başarılarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*;15(2):521–536.

Sevimler, S. (2010). Toplam Kalite Yönetimi Unsurları ve Unsurlarından Biri Olan Eğitim İle İşletme Performansı Arasındaki İlişki. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Sherwood, G. & Drenkard, K. (2007). Quality and Safety Curricula In Nursing Education: Matching Practice Realities. *Nursing Outlook*, 55(3):151-155.

Ulusoy, H. Gökmen Kavak, D. Tosun, N. & Aydın, Ş. (2018). Üniversitelerin Sağlıkla İlgili Lisans Programlarında Kalite Eğitimi: Türkiye Örneği. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*. 14(2).87-102.

Varkey, P. (2010). Basics of Quality Improvement. Medical Quality Management Theory and Practice. Chapter 1.

Zerenler, M. & Öğüt, A. (2007). Sağlık Sektöründe Algılanan Hizmet Kalitesi ve Hastane Tercih Nedenleri Araştırması: Konya Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*;18:501-519. doi:10.1017/CBO9781107415324.004

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Embedded Journalism War and Media: The Different Discourses, The Media And The Journalism Role

Tissiane Carla De Oliveira
Social Media And Communication Department

Prof. Dr. Melih Zafer ARICAN
Sakarya University

Abstract
This paper argues the roles of journalism and media during the wars. Since the war between The United States and Iran, embedded journalism has lost its credibility because it has been manipulated by the government to publish only news that favors one side. However, embedded journalism has a very important role today: to bring the truth to the public. Of course, this has always been the journalist's role. But with the expansion of technology and social media, journalism found itself between the truth and changing the truth. With the great world powers commanding the big publishers, journalists had no choice but to follow the new rules. Ethics is getting weaker and weaker, and it is becoming less and less part of the work of journalists. Military and journalists working together with different goal, but for a single power.
Keywords: *war, embedded, journalism, media, ethic, communication.*

Introduction

War is an event that involves major transformations in societies involved in the conflict, promoting changes in social, economic, governmental, space and customs. The coverage of war, the constitution of the journalism, has always awakened a mystique of pleasure, mystery, grandeur and adventure crystallized in the figure of the correspondent. But war, while event, is for journalism a singular moment that holds a paradox. Perits characteristics of important event Gomis (2002), difficult to cover, but that cannot be denied, war awakens the attention of the professional field, accelerates routines, modifies operational models, easily integrates the media agenda, imposing itself as a reference, causing the vehicles to dispense large sums of resources to cover it. On the other hand, war is also surrounded by challenges that include lack of safety, difficulty in locomotion and access to the main fronts control of information and dispersion of references of the truths of the conflict.

In our news culture, a war is a mega-event that brings with it change or readjustment in power relations, it breaks the predictability capacity of the daily life of the populations involved, making it open to routine, promotes and feeds the expectation of horror, brutality, violence. These characteristics make the war a journalistic event of a special nature, which fear and expectations, triggers the imaginary and amplifies the contradictions of Western journalism as the ideal of objectivity. Contemporary wars, with their physical, interpretive and commercial disputes, Attempts to manipulate, control information, threats and constraints journalism a key piece in the clash and make cover a war media, who are fighting for the image, the hole, the advertiser, the access government sources. In this scenario, important for the characterization of the and to seek adherence to the interpretations of the political actors involved in the conflict, it is important to state that "the media is part of the war and journalists they become targets and indirect protagonists of the conflict "Goyzueta, (2004).

The ability of the media to schedule topics by defining the subject menu on the which individuals in society must think and influence the public agenda and politics makes journalism possessed of powers capable of destabilizing governments, to promote humanitarian causes or, on the contrary, to ratify patterns of violence and injustice, Sousa, (2002) . It is this power of journalism to help define reality the main themes and main interpretations (frameworks) in the society, repercussions in networks and invading interpersonal relationships, which the attention of governments, which seek to dominate it, so as to make use of propagandistic, Porto (2002). In a war scenario, media organizations, journalists, military, politicians and non-governmental organizations (ONGs) and are in competition to define, not only what it will make news, but in what perspective. The battle is also discursive.

War and Communication

In the period between the American Civil War and the First World War, with the help of the telegraph, has undergone a great evolution. The corresponding began to report distant events, which the information in the public and consequently caused them to duplicate the of newspapers.

In the first major war, the general consensus was that reporters, due to the feeling of patriotism, collaborated with the military and made few criticisms officials. Yet, at the end of the conflict, the propaganda concerned in American society. On the one hand, advertising was seen as a médium effective control of society, and therefore a controlled of the same. On the other hand, it was perceived as an "undignified form of political persuasion.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

First World War made relevant the power of the means of mass communication, both to inform and to condition the populations. Politicians and the military came to the conclusion that in future, "no government, even in time of peace, could neglect the strategic importance of the media and psychology for purposes of influence, persuasion, manipulation, misinformation and ideological combat "(SUBTIL, 2006: 1083).
The technological change that has been accompanying the communicational processes brought changes not only in the daily life of societies, as well as on the battlefield and on how States act in a situation of conflict. The media and journalists have been gaining an increasingly conflicts, due to technological innovation, of which and news broadcast channels, capable of live the war from the battlefield. The issue of communication is therefore fundamentally, since the mass media have influence both in the decision-making in the public sphere, and in the field action of the military sphere. The armed conflicts ceased to be won only by the annihilation of human beings, communication to be one of the strongest weapons to take into account through called "information wars". War has always been a social representation of importance not only because of its dramatic character and affect the fate of millions of people, but also because being a topic likely to attract the media, is of interest to a large public, involving it emotionally. According to Subtil ‘’ The mass media act as a messages and symbols for citizens. Its function is to entertain, entertain and inform, and instill in individuals the values, beliefs and codes of behavior that will integrate them into the institutional structures of society.
In a world where wealth is concentrated and where there are major class interests, the fulfillment of this role requires systematic. (2006: 1080).

Embedded Journalism and its role

Embedded journalism started in Iraq during the prominent media coverage given to so-called embedded journalists, that is, some 500 reporters travelling with, and under, the protection of the coalition forces (Shaw 2003). According to Gormly (2003), the embedding programme was put together because American leaders agreed that press coverage procedures should be part of war planning. With the war in Iraq, it was decided that journalists could accompany the troops, reporting their actions live, while accepting a set of rules. This would allow a more decentralized control of the press, in addition to being at first glance considered a breakthrough in dealing with journalists. The embedded could not report on the ongoing operations, the effectiveness of the enemy or the identity of the prisoners made, besides having to travel in the military cars next to the soldiers.
Covering a war is a delicate matter. The truth, which in theory is the reporter's goal, is fragile. Having an embedded journalist is an option for getting information from one side, but it becomes a problem when it gets too prominent, swinging the cover to one side.
Nowadays, embedded journalism has gained a new perception and it’s been seeing as Conflict of interest as 'a clash between professional loyalties and outside interests that undermines the credibility of the moral agent' (Day 1991:156). To avoid conflicts of interest, newspapers and journalists, should be free from obligations to any groups and should be committed to offering the public the truth. Journalists should not accept any gifts, free travel, special treatment or any privileges which could compromise their integrity.

Military and Media

The media and military continue to look for a balance between censorship and free press. The US military declared: Media coverage of any future operation will, to a large extent, shape public perception of the national security environment now and in the years ahead. This holds true for the US public, the public in allied countries whose opinion can affect the durability of our coalition, and publics in countries where we conduct operations, whose perceptions of us can affect the cost and duration of our involvement’’. This declaration shows interest in public perception of war reveals an obsession with the interaction between media and military and a dedication of both sides to cooperate in order to “tell the factual story – good or bad – before others seed the media with disinformation and distortions, as they most certainly will continue to do.” As we can see, both the media and military claim to strive for truth.
News media editors must think about the public reaction while working on emebedded journalism, as such, impose their own opinions on the stories received, altering both content and scope in the hope of providing what they feel to be a larger and more balanced perspective.
Especially The U.S. military and the media have had a long and sometimes contentious relationship. But according to Paul and Kim (2004:35) state,“Commonalities in the areas of professionalism and a commitment to public service allow for the possibility of cooperation.”For as long as the U.S. military has fought wars, the media have been covering them. According do Kaplan (2008), embedded reporters, whether they intend to or not, are keeping Americans occupied with stories of war correspondents rather than stories of war. By introducing embeds in the war in Iraq, the media-military machine is providing Americans with a convenient distraction: one in which embeds continue to glorify themselves and lead Americans to believe that they are winning a war, while the military continues to make poor decisions in Iraq that go completely unnoticed. But still we know that not only American have been receiving embedded news, but the whole word due the increasing of social media and easy access to technology.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Journalism is not simply investigative reporting for the sake of finding truth; it is a capitalist enterprise with a market and consumers to which it must cater. In other words, a reporter will alter content and rhetoric based on a newspaper, magazine, or television station's audience,in order to best serve that audience's needs. In war correspondence then, considering the audience means that a journalist will inevitably censor the reality of war at his discretion which is controlled by the goverment.

Embedded journalism and ethical codes

Conflicts of interest in the process of gathering news come in many guises, but often breaks down some ethical issues. Many journalists receive freebies, such as free food, drinks, travel and accommodation in order to try to secure favourable coverage. The media deceive readers/listeners/viewers by pandering to advertisers, inter alia, by not clearly distinguishing between editorial and advertising copy and some journalists allowing their political and other affiliations improperly to dictate what and how they will report. Moerdyk (2003), who describes the wining and dining of journalists in the desert as 'this diabolically embedded business' (2003), added that 'no editor should allow his staff to accept anything from any company if quid pro quo strings are attached'.

This communication proposes to present some considerations of an ethical nature that interfere in the performance of the journalist during the coverage of war events. In addition to the socio-economic and political complexity, which necessarily composes these extreme situations, factors such as the sophistication of news production technology; the political positions of the editorial lines of the business conglomerates; and the critical reception of the various publics and interest groups form an indigestible soup in a pressure cooker with which the journalist has to deal, not only as a translator of the facts but mainly as a mediator of the circumstances constituted therein. From definitions such as that of Rabaça & Barbosa (1987, 138/139) on journalistic coverage, that is, that it would be the work of verification at the place of its occurrence, to transform it into news.

The impact of the news is often already determined by the form of calculation, although contemporaneously we are registering the tendency of this moment to be obliterated by the process of production and diffusion of the news.

"The Terror of War" photo by Nick Ut (winner of the Pulitzer Prize of 1973 in category of Spot News Photography).

http://www.pulitzer.org/awards/1973)

One of the most enduring myths in the history of war journalism is the 'Syndrome of Vietnam', the widespread belief that the American generalists were against the Vietnam War and openly hostile to US troops and their South Vietnamese clients; It is like as a result of its critical coverage made the United States lose the war. This, of course, has little or no relation to the actual coverage of the media war. (McLaughlin, 2002).

Appearances are everything. The way a government is viewed by its citizens, read, the ideals it presents and defends, the way it handles situations unforeseen events such as wars or catastrophes of another nature, or their ability to problems that will comfort its residents, is what determines the trust and respect for the their decisions. It all depends on the relationship you have with your citizens and your ability to convince an audience that their plan is the most suitable for the country, whether for better or worse.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)

Media ethics issues prevents media users from seeing journalism for what it is: a value-laden activity more often than not determined rather by commercial than by sound professional considerations. Also the fact is that journalism is a morally ambiguous business and has to be recognised as such. This is supported by the conclusions of a US panel discussion on embedded journalism in Iraq. It was stated that both the military and the media achieved goals that neither could have achieved on their own (Haines 2003).

Good journalists are people who are honestly seeking a bigger truth than the one dished up by military or other spin doctors, who strive to uphold their independence and fairness not with standing the many potential conflicts of interest coming their way daily. They will regard their independent professionalism as the best form of patriotism. In a nutshell: they will put their vocation first, before short -term gain. In doing so they will uphold the principle of free and independent journalism which is 'the best defence against the tendency to tyranny of all forms of government' (Linington 2003). It is not an easy job to be followed mainly because of the capitalism that is behind the conflicts: political parties, great journalistic powers, government and great leaders. If the good journalist wants to follow his vocation and show reality and truth without changing the news, he will have to face a great battle.

Conclusion

The incorporation of journalists into military units is a practice that has becoming a recurrent factor in the coverage of war conflicts in recent years. This type of journalistic activity accompanies the changes that journalism in theaters of has been suffering, and it is perhaps predictable that reporting in this area will increasingly a work of news agencies.

The main role of embedded journalism is to bring the public the truth. However, with globalization and the growth of technology and the power of capitalism of the great powers, this work has become increasingly difficult. Many journalists are manipulated by the government and political parties to show only what is of their interest, just as it did during the United States' war against Iran. Since then, journalism has lost its credibility since embedded journalism is seen today such as journalism of interest and exchange of favors. Many journalists travel together with military groups in their own country to cover the news and events during the war and unfortunately these events are modified by the publishers with the aim of bringing the public only what they decide.

Journalists, the media and the government should work together to show the truth. Many journalists are driven by money and status. Some do not think that during the war, thousands of people are dying in vain. And yet, more important than a life, are the news and photos taken during a war. On the other hand, embedded journalism can be positive as long as publishers, journalists work ethically.

While there are armed conflicts, the war story will always have a future we only we can make the future for good or bad.

References

Day, L. A. 1991. Ethics in media communications: Cases and controversies. Belmont, California: Wadsworth:356.

Gomis, Lorenzo. (2002) Do importante ao interessante – ensaio sobre critérios para a noticiabilidade no jornalismo. In Pauta Geral: revista de jornalismo Ano 9, nº 4. Salvador: Calandra, Pp225-242.

Gormly, K. B. 2003. Sewickly native credited with developing 'embedded journalism'. Pittsburgh Tribune-Review. Goyzueta, Verônica e OGIER, Thierry. (2003) Guerra e Imprensa: um olhar crítico da Guerra do Iraque. São Paulo: Summus.

Kaplan D. Robert (2004) “The Media and the Military.” McLaughlin,

G. (2002). The war correspondent. Londres: Pluto Press. Moerdyk, C.

1995. Why we dine and wine media. The Star, 20 June.

Paul,Christopher,andJames Kim.2004.Reporters on the Battlefield:The Embedded Press System in Historical Context. Arlington, VA: Rand National Security Research Division, RAND Corporation.

Porto, Mauro. Enquadramentos da mídia e política. Trabalho apresentado no XXVI Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Caxambu/MG, 22 a 16 de outubro de 2002.

Shaw, D. 2003. Media matters: Embedded reporters make for good journalism

Sousa, Jorge Pedro. Notícias e os seus efeitos. Coimbra: Minerva, 2000. A Guerra do golfo na imprensa portuguesa de grande expansão. Available in www.bocc.ubi.pt. (Accessed on 20.12.2018). Subtil, F. (2006) A comunicação entre a utopia e a tecnocracia: para uma fundamentação teórica das tecnologias da informação. Análise Social, XLI. 1075-1093.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)